

CONTRAPONTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À CONCEPÇÃO DE MUNDO NEOLIBERAL

A. R. XAVIER SILVA¹, M. C. A. CARVALHO²

Universidade Federal do Acre^{1, 2}

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-3392>¹

adaorxs@gmail.com¹

Submetido 09/10/2021 – Aceito 07/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13199

RESUMO

O estudo discute contrapontos entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a concepção de mundo neoliberal, a partir das suas implicações nos conteúdos escolares. O procedimento metodológico utilizado é o de revisão de literatura em livros e artigos publicados em periódicos eletrônicos. Como resultados, constatou-se que a intensificação do neoliberalismo tem conferido à educação uma lógica ininterrupta de concorrência como regra fulcral das relações sociais. Em vista disso, é patente seu atravessamento na organização e seleção dos conteúdos escolares, resultando em um movimento de enxugamento das matérias e/ou conteúdos disciplinares

considerados não úteis à sua lógica. Em contraponto, a PHC reafirma seu posicionamento mais abrangente na seleção dos conteúdos considerados “clássicos” para a formação escolar, no sentido de que estes possam fomentar a compreensão e o desenvolvimento de um ser social, entrecruzando produção e reprodução social e cultural como ferramenta de construção da humanização alcançada até o presente. Assim, infere-se a relevância e o potencial crítico que a PHC carrega para subsidiar os processos pedagógicos e as práticas escolares como contributo à formação de uma nova sociabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica, neoliberalismo, educação escolar.

COUNTERPOINTS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO THE CONCEPTION OF THE NEOLIBERAL WORLD

ABSTRACT

This study discusses the counterpoints between Historical-Critical Pedagogy (PHC) and the neoliberal world conception, from its implications in scholar contents. The methodological procedure used is the literature review in books and articles published in electronic journals. As a results, it was found that the intensification of neoliberalism has given education an uninterrupted logic of competition as a central rule of social relations. In view of this, it is clear that they have been involved in the organization and selection of scholar contents, resulting in a movement to streamline subjects

and/or disciplinary contents considered not useful to their logic. In contrast, PHC reaffirms its broader position in the selection of content considered "classic" for school education, in the sense that they can foster the understanding and development of a social being, crossing social and cultural production and reproduction as a tool for construction of the humanization achieved so far. Therefore, it is inferred the relevance and critical potential that the PHC carries to support the pedagogical processes and school practices as a contribution to the formation of a new sociability.

Keywords: Historical-critical pedagogy, neoliberalism, school education.



1 INTRODUÇÃO

Preliminarmente, assenta-se a premissa de que o trabalho, como ação teleológica humana – isto é, um ato idealizado e executado para uma finalidade – propicia a transformação da natureza e dos próprios seres humanos. Assim, é através do trabalho que se concebe a produção dos objetos que darão conta de atender às satisfações e necessidades humanas.

De acordo com Paulo Netto e Braz (2006), o trabalho é um ato coletivo, pois

Implica mais que a relação sociedade/natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza [...], transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural [...]: o ser social (Paulo Netto, & Braz, 2006, p. 34).

Ora, esse novo ser constituído através do trabalho, o ser social, é totalmente distinto do ser natural, sobretudo, por apresentar aptidões para

1. Realizar atividades teleologicamente orientadas;
2. Objetivar-se material e idealmente;
3. Comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. Tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. Escolher entre alternativas concretas;
6. Universalizar-se; e
7. Socializar-se (Paulo Netto, & Braz, 2006, p. 41).

Nessa direção, tais características constitutivas do processo de humanização de homens e mulheres, enquanto seres sociais, têm, em seu decurso, uma raiz comum - o trabalho como princípio. Entretanto, não se pode, precipitadamente, concluir que a totalidade desse processo se resume somente ao trabalho, isso porque, a partir do trabalho, advêm diversas outras complexidades sociais; como exemplo, a educação, que se apresenta como vital nessa relação de interdependência recíproca com o trabalho.

Caso se realizasse uma análise histórica das organizações societárias da antiguidade até o atual século, notar-se-ia que, ao passo das transformações e desenvolvimento das forças produtivas, sobretudo no contexto cingido na sociedade capitalista neoliberal, sucederam-se diversas transformações sociais, especialmente as relacionadas mais diretamente com o processo formal da educação.

Importante não perder de vista que o ser social é um ser histórico, visto que, no processo de sua humanização, ele/ela tende a “assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (Markus, 1974, p. 88). Ao atentar-se para esse assunto na sociedade capitalista neoliberal e, ao mesmo tempo, a par de que o modelo dominante de educar, neste contexto, se dá por meio da educação na forma escolar, indagou-se: qual a concepção de mundo e

a ênfase dada aos conteúdos escolares na forma escolar na perspectiva neoliberal? Quais seriam os contrapontos feitos pela Pedagogia histórico-crítica em relação a essa concepção?

A temática aqui proposta é complexa e desafiadora, logo, sinaliza-se, de partida, que não se tem respostas prontas e acabadas para as questões levantadas, tampouco, se apontarão deslumbramentos salvíficos. O que se pretende, dadas as limitações de um artigo acadêmico, é confrontar alguns elementos de duas visões antagônicas, a partir de uma revisão bibliográfica centrada nas obras de Saviani (2011, 2019), Duarte (2015, 2016), Nussbaum (2015), Laval e Dardot (2016) e Laval (2019).

Nesse seguimento, além desta introdução e das considerações finais, o texto se apresenta organizado em três seções de prossecução complementar. Em primeiro momento, apresentam-se os aspectos iniciais do estudo, que buscam fixar o que é a concepção de mundo aqui empreendida, e por qual motivo se optou pela redação “conteúdos escolares na forma escolar”. Na sequência, o exame da concepção de mundo e dos conteúdos escolares na forma escolar da perspectiva neoliberal. Por fim, os contrapontos estabelecidos pela Pedagogia histórico-crítica em relação à visão emprestada aos conteúdos escolares pela concepção neoliberal.

2 ASPECTOS INICIAIS DO ESTUDO

De início, considera-se necessário caracterizar o que vem a ser uma concepção de mundo e por qual motivo optou-se pela redação “conteúdos escolares na forma escolar” nas questões de estudo. Para efeito desta investigação, valeu-se de uma caracterização aproximada ao que apresenta Duarte (2015), a saber, a concepção de mundo, que se define como conjuntos de ideias e valores mutáveis que os seres sociais têm sobre a vida, sobre a natureza, sobre as pessoas (sobre si mesmos) e sobre a sociedade, cingidas a todas as relações a que estes se interconectam direta ou indiretamente, bem como aos complexos resultados dessas relações.

Consoante Duarte (2015), a concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isso significa dizer que ela detém propriedades únicas, correspondentes às singularidades das relações sociais de cada ser social, mas, ao mesmo tempo, apresenta, em sua constituição, marcas da forja de construção coletiva, no que se refere a seus conteúdos e formas.

É importante sinalizar que empreender essa perspectiva não significa admitir que os conjuntos de ideias e valores apropriados e constituídos para posterior externalização pelos seres sociais em suas concepções de mundo, via de regra, deem-se por uma apropriação analítica, coerente, articulada e crítica aos contextos históricos e vigentes que estes ocupam.

As apropriações também podem ocorrer de modo desarticulado e incoerente aos aspectos históricos e correntes da sociabilidade compartilhada. Assim, as ideias apropriadas, constituídas e externadas nas concepções de mundo não possuem controle rigoroso no que concerne à veracidade das ideias. Por tais motivos, não se pode negar que a concepção de mundo carrega, em si, certa dualidade.

De outra maneira, ao passo que a visão de mundo pode se apresentar como resultado direto e concreto de uma aplicada análise histórica da sociabilidade, ela também pode não se apresentar dessa forma. Isso porque a dinâmica social não resulta da simples vontade do que se quer que ela seja. Contudo, de um modo teórico fantasioso, ela pode ser.



Ainda que não se discuta, aqui, essa temática de forma mais aprofundada, bem como as causas que levam os atores sociais a fazerem uma adesão à concepção de mundo sob essa perspectiva teórica fantasiosa, chama-se atenção para a existência de vários exemplos que podem corroborar para essa compreensão.

Um dos mais funestos, na atual conjuntura sociopolítica, econômica e cultural brasileira, no contexto da pandemia da covid-19, chama-se: negacionismo, e tem se manifestado das mais variadas formas, nos mais diversos aspectos e campos, seja pela negação à ciência, seja pelas políticas ou pela negação delas, e pelas diversas outras incoerências em relação a factuaisidades sociais e históricas vigentes na contemporaneidade. Em algumas conjunturas, vê-se até a negação da existência de um contexto pandêmico ou, ainda, da gravidade do vírus e de sua disseminação e da negação do papel da ciência como instrumento de enfrentamento aos efeitos da pandemia.

Ou seja, a premissa posta é a perspectiva teórica fantasiosa de concepção de mundo – teórico, pois se consolida apenas na ideia e na verbalização; fantasiosa porque não se liga às constatações históricas e materiais da dinâmica social, funcionando com a seguinte lógica: se for admitida a existência, existe, se não for admitida, deixa de existir. No lastro desse desalento, infelizmente, para a tristeza e o luto de milhares de famílias, o país contabiliza 600.077¹ (seiscentos e setenta e sete mil) óbitos, até o período da escrita deste estudo. São avós, avôs, pais, mães, filhos e amigos consternados pela perda de um ente, que, de forma direta ou indireta, se conectam com essa irresponsabilidade negacionista.

No que se refere à redação e ao uso do termo “conteúdos escolares na forma escolar”, destaca-se um aparente pleonasma, a exemplo da composição Cotidiano, de Chico Buarque – “Me sorri um sorriso pontual e me beija com a boca de hortelã” – mas sem a mesma maestria poética do compositor. Ora, se são conteúdos escolares, logo, a sua forma de materialização há de ser na escola, ou seja, na educação de forma escolarizada.

Contudo, vale destacar que poderia também não ser assim. A título de exemplo, em alguns contextos sociais de intenso neoliberalismo, os conteúdos escolares estão disponíveis nos mercados educacionais, especialmente nas variadas plataformas digitais da web, codificados e programados para serem utilizados em um contexto de modo totalmente distinto da educação materializada na forma escolar convencional. Destaca-se, aqui, como exemplo mais contundente, o homeschooling ou, em termos tupiniquins, a educação domiciliar. Trata-se de uma perspectiva educacional requerida por algumas famílias que visam à manutenção da transmissão dos conhecimentos por meio da oferta em casa.

Tal movimento se consolida em torno de variadas argumentações, pelos quais essas famílias recusam a educação escolar, seja ela pública ou privada. Comumente, estas se pautam na descrença no sistema de ensino, na falta de conteúdos religiosos e/ou morais, na falta de estrutura e infraestrutura adequada passível da oferta de uma educação de qualidade, na violência da cidade e/ou da escola e em outros.

De fato, reconhece-se que algumas dessas pautas carecem de atenção analítica mais apurada, com vistas a correções possíveis de percursos, contudo, não pelas vias que esses grupos

¹ Conforme balanço do consórcio de veículos de imprensa com dados das secretarias de Saúde. Recuperado em 09 de outubro, 2021, de <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>.



pautam, a de, literalmente, jogar fora a água suja, a banheira e o bebê. Não sendo essa discussão a centralidade do estudo, recomenda-se, para aprofundamento da temática, a leitura e discussões empreendidas por Oliveira e Barbosa (2017) e Cury (2019). Postos esses aspectos iniciais, na próxima seção, dá-se continuidade à discussão acerca do objeto central da pesquisa.

3 OS CONTEÚDOS ESCOLARES NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Para uma análise preliminar da sociabilidade no contexto neoliberal, no que concerne especificamente à sua concepção de mundo e de educação escolar, aponta-se, inicialmente, a necessidade de compreender de forma detalhada a essência da natureza do projeto social e político que o neoliberalismo produz e reproduz no corpo social das sociedades capitalistas desde os anos de 1930. E, certamente, isso não será empreendido neste texto, em virtude não somente das limitações do estudo e dos autores, mas, também, por reconhecer-se que esse exercício acadêmico consta muito bem representado nas abordagens de Sader e Gentili (1995), Harvey (2005), Laval e Dardot (2016), entre outros.

De modo geral, sabe-se, por essas literaturas, que o neoliberalismo tem empreendido significativas contribuições às transformações ocorridas no modo de produção capitalista, pavimentando um caminho de ligadura à lógica do capital, tanto para as relações e instituições sociais quanto nos diferentes âmbitos da vida privada e pública.

Assim, o neoliberalismo não circunda apenas como conceito ideológico, tal sua gestação teórica nos idos dos anos de 1940², mas, também, como um tipo de política econômica e social. É compartilhando desses termos que se pretende analisar brevemente o que vem ser a concepção de mundo e a de educação escolar na perspectiva neoliberal.

Seria possível compreender a concepção de mundo na perspectiva neoliberal tomando por ângulo e ponto de partida a apreensão dos princípios do *laissez-faire*³, que, de modo geral, advogam as teses de que: o mercado fluirá satisfatoriamente quanto menos impostos estatais houver, logo, defende-se a desregulamentação de mercado, sobretudo, o do trabalho; advoga-se, também, a contração dos investimentos públicos e das empresas públicas, atuando-se em favor de mais controles e restrições no âmbito da proteção social.

Entretanto, por essa vista, o que, em sua forma aparente, apresenta-se como um enxugamento do Estado, por outro lado, enreda um roteiro muito mais amplo e complexo, em cuja base central constam cenas de um intenso reordenamento político, de novas bases, métodos, estratégias e objetivos.

Considerando o ponto de vista da temática na esteira de Laval e Dardot (2016), pode-se observar como esses reordenamentos vêm se materializando abarcando o seu caráter disciplinar, conduzido os governos Estatais a uma dimensão de

[...] guardião das regras jurídicas, monetárias, comportamentais, atribui-lhe a função oficial de vigia das regras de concorrência no contexto de um conluio oficioso com grandes oligopólios e, talvez mais

² Texto de origem, *O Caminho da Servidão* de Friedrich Hayek (1944).

³ Expressão de redação francesa que se traduz em “deixe fazer, deixa passar”.



ainda, confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado (Laval, & Dardot, 2016, p. 193).

Logo, não se trata de pôr o Estado em condição de ausente. Todavia, ele é ente presente e partícipe fundamental da “nova razão do mundo”, nos termos de Laval e Dardot (2016). É por esse ângulo que, nesta discussão, destacam-se elementos característicos dessa sociabilidade, para, então, se compreender a concepção de mundo e os conteúdos escolares na forma escolar da perspectiva neoliberal.

Nessa direção, compartilhando da compreensão de Laval e Dardot (2016), destaca-se, como primeiro ponto, que, diferentemente de como propunham alguns economistas clássicos, o mercado não é um dado natural de seguimento autofuncional nas relações humanas. Contudo, ele é dado de realidade construída, e, por assim ser, requer uma ativa intervenção construtiva do Estado.

Diversos são os exemplos e formas que poderiam apontar a intervenção Estatal para explicitar essa questão. Contudo, aqui, destacou-se a sua atuação frente à crise financeira do ano de 2008, desencadeada pela bolha imobiliária nos Estados Unidos, cujo estopim se deu pelo aumento nos valores imobiliários em descompasso em relação ao aumento de renda da população. Por desfecho da crise, viu-se o Estado estadunidense atuando veemente para evitar a bancarrota do sistema financeiro e dos bancos.

Outro elemento destacado por Laval e Dardot (2016) concebe a lógica ininterrupta de concorrência como regra fulcral e universal das relações sociais, isto é, não somente nas relações entre as empresas e nas economias capitalistas, mas estendidas a todos os atores e instituições sociais.

Em se tratando desse quadro,

[...] o Estado não é simplesmente o guardião vigilante [...]; ele próprio, em sua ação, é submetido à norma da concorrência. [...] O Estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno como em sua relação com os outros Estados. Assim, o Estado, ao qual compete construir o mercado, tem ao mesmo tempo de construir-se de acordo com as normas do mercado (Laval, & Dardot, 2016, p. 384).

Como se sabe, uma posição de concorrência justapõe-se às circunstâncias de competição. Logo, a competitividade se assenta como um princípio normativo social generalizado, conforme expõe Laval (2018)⁴, os indivíduos tendem a se ajustar como empreendedores de si mesmos, ao toque de atuarem em suas relações sociais como atuam as empresas.

Nessa ambiência, Laval e Dardot (2016) apontam que a

[...] “governamentalidade empresarial” que deve prevalecer no plano da ação do Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si do “indivíduo empresa” ou, mais exatamente, o Estado empreendedor deve, como os atores privados da “governança”, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores (Laval, & Dardot, 2016, p. 384).

⁴ Aula do “II Ciclo de debates: desigualdades no contexto econômico brasileiro”, promovido pelo Instituto Humanitas Unisinos, pela Unisinos e pelo Jesuítas Brasil. Recuperado em 27 de setembro, 2021, de: <https://www.youtube.com/watch?v=bumpBiaXw84>



Denota-se, portanto, sua face “democrática”, que, por exemplo, inculca nos indivíduos que é de responsabilidade destes o acesso a uma educação de qualidade. Assim, sustenta-se a concepção tão cara a esse ideário, a saber, a meritocracia (Freitas, & Figueira, 2020).

Isso posto, ainda que, em linhas gerais, chame-se a atenção, neste artigo, para as proporções que essa visão de mundo tem tomado nos conteúdos escolares, Nussbaum (2015) discorre que, devido à atenção exclusiva empreendida à maximização do Produto Nacional Bruto (PNB)⁵, em vistas da corrida concorrencial, sobretudo pelas condecorações do lucro a curto prazo, tem-se intensificado um esvaziamento – para não dizer exclusão – dos aspectos humanistas das ciências e das ciências humanas nos conteúdos escolares na forma escolar, tanto no ensino fundamental, como médio e superior.

Conforme a autora, esses aspectos são considerados “pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos [...]” (Nussbaum, 2015, p. 04).

Tal esvaziamento intensifica-se em juízo do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas, adequadas à geração do lucro. Tomando-se essa apreciação e pondo-a à luz dos arranjos dispostos na mais recente reforma educacional brasileira, a saber, a Reforma do Ensino Médio⁶, percebe-se, ao que tudo indica, uma concepção congênere, especialmente quando se observam os fundamentos da Exposição de Motivo apresentada no Sumário Executivo da Medida Provisória (MP), onde se lê que a proposta é

[...] relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho [...]. Isso porque o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino (Brasil, 2016, p. 07-08).

Ao se realizar uma análise atenta, considerando os fragmentos acima expostos da MP, já se tem indicativos de que a direção e a reorganização educacional brasileira, no âmbito do Ensino Médio, estão instruídas pelos desígnios da visão de mundo de perspectiva neoliberal. Assim, essa concepção veio a se materializar como norma do Estado por meio da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ao ponderar sobre o que vem sendo discutido neste trabalho, vale destacar um dos aspectos preconizados na redação do texto político,

Art. 3º [...] § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

⁵ Referência à soma de todas as riquezas produzidas por uma nação/país durante determinado período.

⁶ Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente elevada à Lei nº 13.415/2017.



II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Brasil, 2017).

Tais aspectos muito se assemelham a uma educação voltada exclusivamente para o crescimento econômico, como bem pontua Nussbaum (2015), ainda que pese o fato de a filósofa estadunidense ter publicado seu estudo dois anos antes da promulgação da lei e de não ter como objeto específico de análise o cenário brasileiro.

Conforme a autora, a nomeada “educação para o lucro” “[...] exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noção básicas de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia” (Nussbaum, 2015, p. 20).

Na mesma direção, entretanto, levando em consideração uma análise, em termos diretos, da reforma no cenário brasileiro, lê-se em Krawczyk e Ferretti (2017) que

[...] é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia (Krawczyk, & Ferretti, 2017, p. 38).

Isso posto, evidencia-se que as reconfigurações perpassam, sem desvios, os conteúdos na forma escolarizada e explicitam um perfil de egresso desejável aos interesses de uma sociabilidade neoliberal. Em conformidade com o que expõe Laval (2019) e demais autores destacados acima, nota-se que o modelo que vem se impondo baseia-se fundamentalmente em uma sujeição mais direta da educação, em sua forma escolar, à razão estritamente econômica.

Nas palavras do sociólogo, essa razão está ligada

a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 34).

Assim, ao considerarem-se esses aspectos mais gerais acerca dos conteúdos na forma escolar, examinada a partir da visão de mundo da perspectiva neoliberal, retoma-se outra questão do estudo, qual seja: os contrapontos entre essa posição em relação aos conteúdos escolares na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, cuja abordagem será explicitada a seguir.

4 OS CONTRAPONTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia histórico-crítica (PHC) não é um modo de produção social. Ela é uma teoria pedagógica que objetiva apreender o movimento real/dinâmico da educação – a qual se insere na educação escolar – fundamentada no enfoque materialista, histórico e dialético⁷. Isso significa

⁷ Para um(a) leitor(a) principiante desta matéria, recomenda-se ver: Lima, Lombardi, & Dominschek (2020).



reconhecer que suas possibilidades objetivas, como aporte teórico contributivo para o estabelecimento de uma visão de mundo aos atores sociais, não se vinculam exclusiva e diretamente por intermédio da produção necessária para atender às satisfações, às necessidades e às carências humanas.

Por assim ser, a sua expressividade na sociabilidade, enquanto instrumental para a formação de uma visão de mundo, se dá por um modo totalmente distinto, a exemplo do que foi exposto em relação à concepção capitalista neoliberal. Note-se, porém, que reconhecer esse caráter distintivo é somente uma forma de diferir uma teoria de um outro elemento – o modo de produção. Isso não denota, porém, negar as prerrogativas que a PHC carrega e muito menos seu potencial contributivo à transformação social, com vistas à produção de uma nova sociabilidade diversa daquela ancorada na exploração do homem pelo homem, ou seja, diversa do modo de produção capitalista em sua configuração mais recente.

Diferir essa questão é fundamental para que não haja tropeços epistêmicos no tocante à PHC. A exemplo, o equívoco de interpretá-la como uma teoria mágica salvacionista das mazelas sociais, especialmente as da educação e da escola. Há de se reconhecer, portanto, o que Paschoal Leme (1904 – 1997), já nos idos da década de 1930, advertiu: “a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista [...]” (Leme, 2015, p. 334).

Entretanto, ainda que se reconheça a pertinência das ideias de Leme, não se pode admitir uma visão unilateral da escola, isto é, uma interpretação não dialética dela enquanto instituição da sociedade. Em essência, a escola não é uma instituição inerentemente a favor do capital neoliberal, muito pelo contrário, ela é socialista. Socialista no princípio e no sentido de como ensina Saviani (2011, p. 14): “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

É por esse ângulo que se compartilha, aqui, a tese de que

A educação escolar está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, em que a escola deve exercer seu papel, ensinando conhecimentos que tenham significados para os educandos, pois a escola não é uma entidade abstrata. Ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças do espaço em que se insere e, portanto, está sempre servindo aos que pretendem perpetuar ou aos que lutam para transformar a sociedade (Colares, Fonseca, & Colares, 2021, p. 04).

Ao ponderar sobre essa referência à organização e ao funcionamento da escola com base na PHC, especificamente na obra de Saviani (2019), reconhece-se que o papel da escola corresponde à socialização do saber sistematizado, com a ressalva de não ser qualquer tipo de saber, refere-se ao conhecimento elaborado em detrimento do conhecimento espontâneo, do saber sistematizado em detrimento do saber fragmentado.

Aqui, reside o contraponto central em relação aos conteúdos na forma escolar na perspectiva da PHC e da visão neoliberal, pois, enquanto para PHC a escola não tem por prerrogativa a fragmentação do conhecimento, para a perspectiva neoliberal, a fragmentação é necessária, como se apresentou na breve discussão empreendida acima, acerca da recente Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Nesse seguimento, compartilhando dos ensinamentos de Duarte (2016), argumenta-se que a PHC “[...] entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2016, p. 94-95).

Uma educação fundamentada na concepção de mundo materialista, histórica e dialética, como propõe a PHC, significa, de antemão, considerar que

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2019, p. 48).

Nessa direção, o critério de seleção e organização dos conteúdos escolares, para efeitos de ensino na perspectiva da PHC, parte do critério do “desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua via a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (Duarte, 2016, p. 95), sem perder de vista que

[...] o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por forças das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classe (Duarte, 2016, p. 95).

Nessa ambiência, Saviani (2019) lança breves considerações acerca da organização e do funcionamento do sistema escolar, a começar pela identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados em seu ambiente. Conforme ensina o autor, é substancial a necessidade de distinguir o que é essencial e o acidental, ou seja, aquilo que é o principal e o que é secundário.

Sobre a questão em tela, Saviani (2019) escreve:

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2019, p. 60).

Note-se, porém, que não se trata de rejeitar algumas outras formas e/ou elementos culturais, a título de empobrecimento da apropriação dos educandos, mas de atribuir relevância capital ao que o autor identifica e nomeia de “clássico” e, é claro, tendo em vista sempre a relevância da ação da práxis⁸ docente nesse processo.

⁸ A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade (Rossato, 2008, p. 331).

Nesse sentido, como bem apontam Colares et al. (2011), “A sala de aula, local onde a práxis identitária do professor emerge (conforme interesses e valores), materializa-se e corporifica-se nas produções científicas, tecnológicas e culturais presentes no ambiente da escola” (Colares et al., 2011, p. 160).

Do contrário, de nada valeria uma coerente identificação dos “clássicos” frente a uma prática docente reduzida à mera reprodução sistemática dos mesmos; tal prática, precisa estar totalmente submetida a “[...] uma reflexão sistemática e contínua que examine questões relativas a por quê, para que, para quem, o quê e como se ensina e se aprende” (Colares, Fonseca, & Colares, 2021, p. 08).

Em continuidade ao exame da PHC como teoria prática com vistas à organização dos conteúdos escolares na forma escolar, vê-se em Saviani (2019) a orientação à descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Segundo ele, “[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2019, p. 60).

Nessa direção, denota-se, por esses breves expostos, acerca dos contrapontos da PHC em relação aos conteúdos na forma escolar da perspectiva neoliberal, a conferência e potencialidade que imprimem o referencial teórico e prático da PHC, uma vez integrada aos processos pedagógicos, pois tal ação, sem dúvidas, mobiliza elementos educativos com vistas a uma nova sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, percebe-se, pela revisão de literatura, que as imbricações da concepção de mundo na vertente neoliberal têm se estendido para além do campo econômico em específico, alargando sua lógica como uma racionalidade a ser aplicada em diferentes âmbitos e relações sociais, sobretudo, no campo da educação.

Notou-se, por essa influência, a busca por uma efetivação de uma lógica ininterrupta de concorrência e, em vista disso, seu atravessamento na organização e seleção dos conteúdos escolares, resultando em um movimento de enxugamento das matérias e/ou conteúdos disciplinares não úteis à sua lógica, como pontua Goergen (2021),

Tal inversão de parâmetros refletiu-se diretamente sobre o sentido e os objetivos da educação. A integração e o ajuste no e ao mercado torna-se o grande ideal pedagógico e o centro da nova narrativa educacional. A melhor educação passa a ser aquela que mais bem prepara, integra e habilita as pessoas para o mercado, o novo grande sujeito, o paradigma da boa educação (Goergen, 2021, p. 21).

Por outro lado, considerando o contraponto dessa racionalidade na esteira da Pedagogia histórica-crítica (PHC), apreendeu-se uma disposição mais abrangente na seleção dos conteúdos considerados “clássicos” para a formação escolar, em apreço pelo sentido empreendido pelos educandos para o seu pleno desenvolvimento como ser social.



Assim, o que se infere é que a PHC não consiste somente em uma teoria pedagógica antagônica e crítica em relação à concepção conexa à perspectiva neoliberal, mas, também, em um instrumento teórico e prático voltado para a transformação social. Como bem lembra Saviani (2019),

Assim como Marx esperava que sua teoria da sociedade pudesse servir como uma arma nas mãos do proletariado em sua luta para instaurar outra forma social, também se espera que a pedagogia histórico-crítica sirva como uma arma nas mãos dos trabalhadores para instaurar relações educativas que correspondam às suas necessidades e aspirações (Saviani, 2019, p. 184).

Nessa direção, considerando a escola como uma instituição cujo papel fundamental é a socialização do saber sistematizado, ainda que ela se encontre inserida no contexto capitalista neoliberal, por meio das relações que se constroem no seu interior, ela, a escola, pode contribuir com a consolidação de uma visão contra-hegemônica.

Assim, é nesse processo de busca de alternativas ao modo de se pensar e intervir na prática escolar, que a PHC se apresenta como referencial teórico e prático contra-hegemônico, com vistas à formação de uma nova sociabilidade.

6 REFERÊNCIAS

- Brasil. (2016). *Medida provisória Nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016*. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Recuperado em 03 de julho, 2021, de <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>
- Brasil. (2017). Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, 17 fev.
- Colares, A. A., Colares, M. L. I. S., Gonçalves, T. O., & Leao, J. P. P. (2011). O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. *Olhar de Professor* (UEPG. Impresso), v. 14, p. 151-156.
- Colares, M. L. I. S., Fonseca, A. D., & Colares, A. A. (2021). Educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15.
- Cury, C. R. J. (2019). Homeschooling ou educação no lar. *Educação em Revista* (Online), v. 35, p. 1-8.
- Duarte, N. (2015). A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 1, p. 8-25.
- Duarte, N. (2016). *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos*. 1. ed. Campinas: Autores Associados.



- Freitas, S. C., & Figueira, F. L. G. (2020). Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. *Holos* (Online), v. 7, p. 1-16.
- Goergen, P. (2021). Educação na atualidade: novas perspectivas. *Revista Exitus*, v. 11, p. 01-24.
- Krawczyk, N., & Ferretti, C. J. (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44.
- Laval, C. (2019). *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Laval, C., & Dardot, P. (2016). *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo.
- Lemme, P. (2015). Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. v. 7, n. 2, p. 311-336.
- Lima, M. R., Lombardi, J. C., & Dominschek, D. L. (2020). A Pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 1, p. 1-17.
- Markus, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Oliveira, R. L. P. de, & Barbosa, L. M. R. (2017). O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 28, p. 193-212.
- Paulo Netto, J., & Braz, M. (2006). *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Rossato, R. (2008). Práxis. In: Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. [Livro eletrônico]: Campinas, SP: Autores Associados.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Xavier Silva, A. R., & Carvalho, M. C. A. (2021). Contrapontos da pedagogia histórico-crítica à concepção de mundo neoliberal. *Holos*. 37(8), 1-14.



SOBRE OS AUTORES,**A. R. XAVIER SILVA**

Licenciado em História (2014), Graduado em Ciências Sociais (2021) e Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: adaorxs@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-3392>

M. C. A. CARVALHO

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com Estágio Pós-Doutoral realizado na UFPA. Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFA; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Educação da Rede Educante/UFPA. E-mail: markassen@yahoo.com.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3638-9719>

Editor(a) Responsável: Francinaide Nascimento

