

O trabalho educativo na Pedagogia Histórico-Crítica e a prioridade dos conteúdos mais elaborados na educação escolar: uma reflexão crítica

Educational work in Historical-Critical Pedagogy and the priority of the most elaborate content in school education: a critical reflection

El trabajo educativo en Pedagogía Histórico-Crítica y la prioridad de los contenidos más elaborados en la educación escolar: una reflexión crítica

Bruno Delmondes Xavier¹

Resumo

Buscamos problematizar e discutir brevemente neste artigo a concepção do trabalho educativo pela teoria pedagógica Histórico-Crítica, por meio de revisão bibliográfica e aporte teórico das obras de Dermeval Saviani, Newton Duarte, pesquisadores contemporâneos e autores clássicos da ontologia marxista. Da educação não sistematizada à elaboração sistematizada e organizada dos conhecimentos, o homem se fez elaborador de sua própria história a partir da criação de uma 'segunda natureza', o ser social, da qual a educação também faz parte. O trabalho educativo, em seu sentido ativo, direto e intencional permite que o homem se faça humano, incorporando por fundamento a universalidade da cultura, em sua riqueza de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Mas nem todo esse arcabouço histórico de conhecimentos e saberes chega à classe trabalhadora, em face dos interesses das classes dominantes e da natureza contraditória da educação. Por isso, assumimos a importância do trabalho educativo como ponto de partida crítico, em busca de um compromisso técnico e político para uma formação humana daqueles que mais precisam, enquanto síntese de relações histórico-sociais desfavoráveis na luta pela superação das explorações e desigualdades.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Ontologia Marxista; Trabalho Educativo; Conceitos científicos.

Abstract

We problematize and briefly discuss in this article the conception of educational work through the Historical-Critical pedagogical theory, through a bibliographic review and theoretical contribution of the works of Dermeval Saviani, Newton Duarte, contemporary researchers and classical authors of Marxist ontology. From syncretic education to the systematic and organized elaboration of knowledge, human being has become the maker of his own history from the creation of a 'second nature', the social being, of which education is also a part. Educational work, in its active, direct and intentional sense, allows humanity to become human, incorporating as a foundation the universality of culture, in its richness of scientific, artistic and philosophical knowledge. But not all this historical framework of knowledge and learning reaches the working class, in the face of the interests of the dominant classes and the contradictory nature of education. Therefore, we assume the importance of educational work as a critical starting point, in search of a technical and political commitment

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/MS, Brasil.
E-mail: bruno_xavier@ufms.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5628-3383>

for a human formation of those who need it most, as a synthesis of unfavorable historical-social relations in the struggle to overcome exploitation and inequalities.

Keywords - Historical-Critical Pedagogy; Marxist Ontology; Educational work; Scientific concepts.

Resumen

Buscamos problematizar y discutir brevemente en este artículo la concepción del Trabajo educativo desde la teoría pedagógica Histórico-Crítica, a través de una revisión bibliográfica y aportes teóricos de las obras de Dermeval Saviani, Newton Duarte, investigadores contemporáneos y autores clásicos de la ontología marxista. Desde la educación no sistematizada hasta la elaboración sistematizada y organizada del conocimiento, el hombre se ha convertido en el creador de su propia historia a partir de la creación de una ‘segunda naturaleza’, el ser social, del cual la educación también forma parte. El trabajo educativo, en su sentido activo, directo e intencional permite que el hombre se humanice, incorporando como fundamento la universalidad de la cultura, en su riqueza de conocimientos científicos, artísticos y filosóficos. Sin embargo, no todo este acervo histórico de conocimientos y saberes llega a la clase trabajadora, debido a los intereses de las clases dominantes y a la naturalizada contradicción de la educación. Por ello, asumimos la importancia del trabajo educativo como punto de partida crítico, en busca de un compromiso técnico y político para una formación humana de quienes más lo necesitan, como síntesis de relaciones histórico-sociales desfavorables en la lucha por superar la explotación y las desigualdades.

Palabras clave - Pedagogía Histórico-Crítica; Ontología marxista; Trabajo Educativo; Conceptos científicos.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) traz em seu sétimo artigo os condicionantes à iniciativa privada para a atividade empresarial no segmento educacional. Permite-se empreender na prestação de serviços escolares desde que cumpra as normas gerais e sistêmicas da educação brasileira, solicite e seja autorizado seu funcionamento com as devidas licenças e que tenha capacidade de autofinanciamento, ressalvados alguns casos de estímulo à pesquisa, inovação e extensão que o Poder Público possa eventualmente intervir financeiramente.

Em meados de 2018, um grupo empresarial de difusão de conteúdos na internet se tornou popular por vender cursos, no intuito de ‘melhorar a cultura e educação no Brasil’. Por meio de investimentos milionários nas plataformas digitais, essa produtora se utiliza do argumento de libertar as famílias do progressismo e domínio das políticas de esquerda,

supostamente maléficas aos filhos de famílias que se apoiam nas instituições educacionais públicas do país.

A agência de notícias Intercept Brasil® constatou em uma de suas coberturas jornalísticas² que essa produtora de conteúdos exerceu influência em mais de 284 escolas e Organizações Não Governamentais (ONG's), através de um audacioso projeto de captação de recursos financeiros e propagação de conhecimentos enviesados às perspectivas ideologicamente conservadoras, agindo com mais força política durante a gestão presidencial entre os anos de 2019 e 2022. As adesões funcionam por assinaturas digitais e, além disso, cada assinante é incentivado a indicar instituições que, porventura, possam fazer parte deste ‘projeto educacional privado’.

Nessa reportagem, foi constatada a intenção altamente enviesada de emparelhamento dos conteúdos escolares, em detrimento dos conteúdos científicos. Secundarizar, portanto, os conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade na educação escolarizada é o grande objetivo desta produtora. Pois, segundo o que constatou a investigação jornalística, a produtora acredita que a escola como está posta em nossa realidade faz parte de um ‘domínio da esquerda’ e precisa ser combatido.

Nestes tempos vigentes de reforma das diretrizes da educação básica no Brasil com a nova BNCC do Ensino Fundamental e Médio e a BNC-Formação, com certa frequência defrontamo-nos com docentes, gestores e pesquisadores da educação com o discurso de que algo tem que ser transformado na educação brasileira, desde a estrutura até o modelo de ensino-aprendizagem. O argumento frequentemente soa na perspectiva de melhoria da situação atual da educação, em face dos índices de evasão, desinteresse dos estudantes com o que é oferecido, os desinvestimentos no sistema orçamentário público, a desvalorização da remuneração dos prestadores de serviços da educação.

Deparamo-nos nos espaços escolares com concepções multifacetadas, idealistas, e até supervalorizadas do trabalho educativo, como sinônimo de possibilidade de superação de mazelas estruturais e estruturantes do modo de produção capitalista. Em certa medida, tal posicionamento esperançoso possui uma importante função social de mobilização para a ação. É compreensível que, caso se assuma como ponto de partida o conformismo, qualquer

² A reportagem de Tatiana Dias e Paulo Motoryn intitulada *Escolas paralelas* contou com a colaboração da Rádio Escafandro e está disponível no website da Intercept Brasil®:

<https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/> (Acesso em 30/10/2025).

tentativa de mudança dessa realidade seria interrompida, na medida em que confrontamos as condições estruturais para a classe trabalhadora com as objeções e reais interesses daqueles que detém os meios de produção capitalista, seja por meio do Estado ou pelo sistema educacional privado.

Por isso, é importante compreender que hoje a humanidade possui historicamente a forma educacional mais elaborada e complexa para o desenvolvimento da generidade humana, que é a educação escolarizada. Não podemos afirmar que a educação será a mediação exclusiva das superações das desigualdades e problemáticas que assolam a humanidade. Tampouco, significa que a apropriação dos conhecimentos no espaço escolar tenha que ser qualquer conhecimento ou de qualquer forma. A função social da escola é a socialização do saber elaborado pelo ser humano, de modo a permitir o acesso aos instrumentos de produção e reprodução da prática social (Saviani, 2013).

A concepção pedagógica histórico-crítica não defende os conteúdos científicos clássicos em sua forma academicamente codificada, erudita, no sentido de linguagem rebuscada, instrumentalizada e de difícil compreensão no âmbito da realidade escolar. Como conteúdo, sim, é objeto fundamental na atividade finalística da escola, em seu sentido clássico de produzir condições de transmissão e assimilação desse saber elaborado no espaço e tempo educacional (Saviani, 2013). A escola possui compromisso com a ciência e esse saber sistematizado não é apropriado na mesma forma que é produzido pelos espaços de produção do conhecimento. Por isso, a função essencial da escola é proporcionar instrumentos de acesso a esse saber, bem como os rudimentos.

Trazemos a compreensão de clássico, sob a ótica de Marsiglia e Martins (2013), entendendo aqueles conhecimentos humanizadores, que representam as máximas conquistas científicas e culturais, validados cientificamente, e que permitem a compreensão dos fenômenos e de seu desenvolvimento histórico, para além daquilo que é captado pela percepção ou sensação imediata, ou seja, pela máxima possibilidade de aproximação à essência do objeto cognoscível.

Diante disso, pretendemos esclarecer neste artigo as concepções do trabalho educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), fundamentada primeiramente por Saviani (1999, 2013) e diversos outros pesquisadores da educação, cujo cerne está na defesa da transmissão dos conhecimentos clássicos, produzidos e sistematizados pelo que há de mais desenvolvido pelo gênero humano. Sob a perspectiva ontológica marxista, essa teoria

pedagógica preconiza o papel do professor na elaboração das formas que viabilize a aprendizagem pelo ensino. Ou seja, o professor que acessa o saber elaborado tem o dever de organizar este saber, de modo que se faça relevante para o crescimento intelectual dos estudantes (Saviani, 2013).

A partir dessa episteme, discutiremos a concepção de trabalho educativo pelo método ontológico marxista de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de revisão bibliográfica que, segundo Severino e Oliveira (2016; 2007), traz certa vantagem por permitir um estudo direto de fontes, dados e categorias de pesquisadores anteriores – desde que reconhecidamente científicas – sem necessariamente recorrer aos fatos e fenômenos da realidade empírica.

De início, contextualizamos a origem da educação escolar e suas implicações com a cotidianidade e o saber sistematizado.

A origem da educação escolar

Diferentemente da manifestação dos animais na natureza, o homem necessita produzir sua existência inserido na natureza, adaptando-a constantemente para si, por meio dos atos de trabalho. É um processo humano que não vai reproduzir o mesmo processo como acontece com os animais. Mas, criará um mundo humano, uma relação histórica de cultura dos homens (Saviani, 2013).

É por meio do trabalho, categoria fundante e fundada do ser social, que as relações sociais se complexificam e possibilitam saltos ontológicos cada vez mais complexos à reprodução humana (Lessa, 2015). Para produzir materialmente aquilo que necessita para sua existência, o homem antecipa suas ideias para, quando pôr em prática, confrontar com o que representou mentalmente.

Ora, essa ação sobre a natureza, que a transforma, é uma ação guiada por objetivos. Este é outro elemento diferenciador da ação humana, que é trabalho, das demais ações que não são trabalho. Os animais também agem, também exercem uma atividade, mas essas atividades não são guiadas por objetivos, isto é, eles não antecipam mentalmente o que vão fazer, ao passo que o homem antecipa mentalmente o que vai realizar. No início do quinto capítulo do Livro Um d'0 Capital, Marx, tratando do processo de trabalho em geral, distingue o pior dos arquitetos da mais hábil das abelhas pelo fato do arquiteto antecipar mentalmente o que irá realizar, ao passo que a abelha realiza uma ação por instinto. Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no

processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. (Saviani, 1989, p. 8)

Nesse sentido, se o homem tem que produzir e reproduzir sua própria existência, podemos compreender que a natureza não estáposta adequadamente à humanidade, mas a própria natureza se dá como meio de subsistência biológica e inorgânica dos homens, de modo a permitir que o homem possa se constituir coletivamente pela transformação do que está à disposição dele. É por meio dos atos de trabalho, portanto, que o fenômeno de transformação da natureza pelo homem cria uma ‘segunda natureza’, o mundo humano (Saviani, 2013).

A educação, em seu sentido amplo, tem seu ponto de partida no trabalho, categoria essa cujo ato teleológico produz a própria existência do homem pela transformação da natureza e das relações entre os homens que, por consequência, cria a cultura e um mundo humano. O que era transmitido historicamente por rudimentos primitivos e pela oralidade, passa a ser redigido por escrito. Com isso, a escrita possibilitou que estes conhecimentos fossem sistematizados, superando as formas anteriores e multiplicando o conhecimento humano para as gerações vindouras. Por meio da escrita, a ciência se desenvolve metódica e sistematicamente, pela exigência de confronto, testes e validações.

Ao produzir sua existência, o homem produz conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e procura transmitir estes conhecimentos às próximas gerações. Podemos considerar essa produção do saber como a origem da educação, tendo dialeticamente sua origem e fim nos atos de trabalho. Do trabalho material, ou seja, das relações diretas com a natureza por um processo anterior de ideação e, *a posteriori* sua objetivação e exteriorização, surge a educação como um processo de trabalho não-material.

Pode-se dizer que a humanidade, originalmente, a partir da apreensão e da multiplicação dos saberes do cotidiano, passa a constituir a educação como uma ‘segunda natureza’, crucial para sua reprodução coletiva, histórica e cultural. Da cotidianidade, surge, então, a transmissão dos saberes elaborados pela humanidade como objeto deste trabalho não-material, puramente social, no sentido de que

a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2013, p. 13)

O trabalho educativo, não-material, se faz essencial à humanidade não para reproduzir o mesmo, tal como acontece com os animais em relação à natureza. A essência da educação é qualificar o ser humano a reagir a novas eventualidades que ocorrerão posteriormente em suas vidas (Lukács, 2018). No sentido estrito, a educação não esgota todas as demandas da sociedade, até porque o movimento do ser social pode resultar em realidades totalmente diferentes daquilo para as quais a educação preparou, tendo em vista o movimento histórico de produção do próprio ser social com suas limitações biofísicas e ontológicas.

Assim, podemos entender que a educação ‘em si’ não é autônoma em relação ao modo de produção da existência, nem sequer faz parte de um movimento externo aos atos de trabalho. Mas, ao contrário, está ligada àquilo que outros seres humanos já elaboraram e se apropriaram. Em quantidade e em qualidade, o trabalho educativo tem por objetivo principal promover o desenvolvimento psíquico com conceitos não cotidianos, cujas características dessa atividade, por suas formas e conteúdos, se faz inseparável (Marsiglia; Martins, 2013). Por isso, a especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) demanda estudos de elementos que visam constituir a humanidade dos homens e as formas socialmente adequadas para se atingir tal objetivo, para além das ciências naturais ou das ciências humanas (Saviani, 2013).

Desta forma, se tivéssemos que contar somente com a educação não sistematizada, que perpassa a cotidianidade, reproduziríamos as mesmas formas históricas dos modos de produção, por meio da mera comunicação entre os pares. O trabalho educativo, por sua vez, em seu sentido ativo e intencional, preconiza a ação para a superação da experiência cotidiana, de modo a trazer a compreensão daquilo que rege a realidade concreta em sua totalidade social, para além das particularidades superficiais do real.

Mas nem toda assimilação dos saberes elaborados parte única e exclusivamente da educação escolar em seu sentido estrito. Como categoricamente postulou Vigotski (2001), os conceitos apropriados pela criança por meio da simples descrição e tato da realidade denominam-se *conceitos espontâneos*, enquanto os conceitos apropriados por estágios psicológicos superiores, relacionados a toda uma classe de fenômenos que supera a

particularidade da experiência singular denominam-se *conceitos científicos*, superiores às concepções tácitas.

O segundo conceito, por mais elaborado que seja, não surge somente pelo ensino sistematizado em si, mas há uma relação mediada também pelo conhecimento pré-escolar, com aquilo que se vivencia e apreende sem sistematização. Por exemplo, a educação não formal com os pais, parentes e adultos mais próximos na comunidade onde se vive também faz parte da dimensão educativa. Evoluir, portanto, do conceito espontâneo para o conceito científico é sair da mera descrição da vivência para a explicação sistematizada do objeto ou do fenômeno analisado.

A educação escolarizada representa, dessa forma, a forma mais complexa e desenvolvida de transmissão-assimilação dos conhecimentos e saberes da humanidade, a qual deve estar posta a alcançar, à luz da teoria vigotskiana, a apropriação dos conceitos científicos.

Nesse aspecto, a relevante diferença qualitativa da apreensão do conteúdo sistematicamente elaborado faz com que a criança atinja um ponto fundamental de generalização, o qual permite atingir a um nível mais elevado de apropriação conceitual. Ao elevar o nível de consciência acerca do objeto ou fenômeno em estudo, os conceitos científicos fazem com que se revele sistematicamente os atributos comuns e divergentes do conhecimento abordado no ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o processo educacional escolarizado contribui como uma maneira original de colaboração entre o professor e o estudante, “colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto” (Vigotski, 2001, p. 244).

A partir do trabalho educativo, em sua atividade intencional e direta, o salto qualitativo ontológico da educação passa de seu caráter espontâneo para assumir características formais institucionalizadas por meio do Estado na escola. Embora supere o modelo anterior de educação, a forma escolariza ainda representa, em grande parte, o modelo da classe dominante dos meios de produção, um aparelho ideológico que também exerce suas violências simbólicas (Saviani, 1999).

É o que Tonet (2005) elucida quanto ao processo de apropriação do patrimônio social por parte dos indivíduos. Toda situação educacional, assim como qualquer relação humana, é atravessada pelos antagonismos sociais de uma sociedade de classes e, por consequência

disso, predominarão determinações político-ideológicas conservadoras, à luz da manutenção da ordem social estabelecida. Nessa lógica, a educação, quando política e eticamente engajada para um relacionamento harmônio entre indivíduo e gênero humano, é também espaço incessante de luta, seja nas ideias, conteúdos, programas, métodos, etc.

Entre o sentido amplo da educação e seu aspecto estrito, podemos afirmar que a educação, por todas as suas contradições e lutas de classes dentro do ambiente institucionalizado, exerce predominância decisiva por apregoar um modelo consistente e sistematizado para a formação de comportamentos tipicamente sociais e complexos, embora haja a regência hegemônica do próprio sistema capitalista influenciando nessa possibilidade.

Vimos, portanto, que se faz fundamental compreender a historicidade da educação por seu dever de multiplicação dos saberes para as futuras gerações, apesar do momento educacional vigente radicar de um modo de produção gerador de desigualdades e exploração entre os seres humanos. A seguir, discutimos o trabalho educativo e a formação de conceitos com os conteúdos mais elaborados pelo gênero humano para, enfim, tecermos as considerações sobre o assunto.

O trabalho educativo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Para Saviani (2013), a concepção de trabalho educativo não traz a alusão idealista, abstrata de uma concepção de mundo limitada às ideias dos seres humanos. Ontologicamente, o trabalho educativo tem suas bases materiais na realidade concreta, configuradas no âmbito da prática social. Sua finalidade é imaterial, seja no registro físico de sua produção ou na prestação do serviço educacional. As ações que pautam a educação possuem visibilidade material quando as teorias e a ciência são registradas materialmente em livros, mas o resultado é imaterial. (Saviani, 2013).

O ato de ensinar é ativo e intencional, com finalidades precípuas ao desenvolvimento psíquico humano. Tal ação pressupõe a relação direta entre professor e estudante e o resultado mais direto deste trabalho é a humanização dos indivíduos (Duarte, 1998). Desta forma, entende-se que o processo educativo não requer uma supervalorização das formas de se ensinar, tampouco o espontaneísmo ou a objetivação da construção autônoma, subjetivista ou fragmentada dos indivíduos. A relação entre conteúdo e formas de ensinar requer a superação por incorporação das formas cotidianas do pensamento. Isso se trata

de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. (Duarte, 2015, p. 15)

Por isso, é importante que se considere o trabalho educativo a principal via de sistematização de conceitos científicos, mas não necessariamente parte exclusiva que compõe o processo de apropriação dos conhecimentos. Há de se considerar que nem toda internalização ou apreensão dos conceitos científicos se dá puramente pela formalidade. Vigotski (2001) observa que a relação entre os conceitos anteriores ao saber sistematizado são generalizações que facilitam as apropriações do que se chamou em sua época dos ‘verdadeiros conceitos’, superior e novo em relação ao ‘pré-conceito’, ou seja, os conceitos pré-escolares ou conceitos cotidianos.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), o cerne do trabalho educativo está na universalização do saber objetivo, o qual deve “se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza” (Saviani, 2013, p. 107).

Para que o ensino possibilite a aprendizagem, a educação escolar precisa ter continuidade, mediante premissas que valorizem a ciência, a arte, a filosofia, de modo que o estudante apreenda estes saberes e, por fim, atinja o ponto de irreversibilidade do aprendizado. Tomemos, por exemplo, o processo de alfabetização nos anos iniciais. Dominar determinados mecanismos do saber escolarizado não significa só apreender os aspectos formais e estruturais da linguagem, mas significa incorporá-las à realidade. Assim, com esforço contínuo, sistematizado, com correções, familiariza-se com o objeto de ensino-aprendizagem ao ponto de exercer com automatismo, desenvoltura e facilidade, o que aqui destacamos, à luz de Saviani (2013), como condição de liberdade.

Se estamos discutindo uma teoria pedagógica que possa direcionar uma luz no debate da educação escolar e do trabalho educativo, poderíamos pensar qual seria então a forma e o conteúdo ideal de transmitir os saberes elaborados, os clássicos. Podemos obter pistas, sob a episteme ontológica marxista, a qual traz a interpretação de que

o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de

diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relate, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. (Duarte, 2015, p. 18)

Por esse exposto, podemos interpretar que as formas no ato de ensinar dependerão do que a realidade concreta impõe ao professor, à escola, aos estudantes e seus pais ou responsáveis, à gestão escolar, às políticas públicas, etc. Assim, o trabalho educativo deve ser regido sobre os conhecimentos clássicos, os máximos saberes que a humanidade produziu, considerando concomitantemente a forma em função de seu conteúdo, em uma relação dialógica e não conflitante com o ato de ensinar.

A título de exemplo, poderíamos supor a inclusão das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC's) como ferramenta de estudo e assimilação dos alunos. Na medida em que o professor passa a exigir a entrega de suas tarefas em formato digital, impondo hierarquicamente a forma específica de entrega digital, não estaria sobrepondo a reflexão pela ação? Será que não seria coerente refletir e avaliar as condições deste estudante real, concreto, engendrado em determinadas relações sociais antes de impor o novo modelo de entrega? Será que não estamos falando do estudante que, de antemão, não vê a hora de chegar na escola e tomar sua primeira refeição, já que em casa não teve condições de jantar no dia anterior e sequer vislumbra ter seu próprio computador com acesso à internet?

Saviani (2013) explicita as diferenças entre o aluno empírico e o aluno concreto. Aqui podemos visualizar o problema da apropriação do saber sistematizado. Os aspectos volitivos e afetivos do aluno empírico podem não corresponder às determinações do aluno concreto, real, problematizado na prática social. O saber sistematizado pode não gerar interesse imediato do aluno, mas corresponde ao interesse dele enquanto síntese das relações sociais que determinam parcialmente sua individualidade.

Assim, enxergamos o desafio do trabalho educativo na conversão dos objetos da natureza e dos fenômenos que regem seu desenvolvimento histórico em conceitos, que possam sistematizar um universo simbólico atrelado coerentemente à realidade concreta (Martins; Marsiglia, 2018). O resultado, a finalidade e a intencionalidade são aspectos fundamentais do trabalho educativo. Daí a relevância de separar os métodos espontâneos de

educação, que possuem fins em si, mas trazem o aprendizado de forma indireta e não intencional da educação sistematizada.

É o que a escola de Vigotski, segundo Duarte (1996, p. 45), considera ponto-chave do desenvolvimento psíquico: “o que essa escola entende é que a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela produz desenvolvimento”. Isso contraria o desenvolvimento espontâneo apregoado por diversas teorias que se dizem modernas e disruptivas. Não é relegando o aluno às suas vontades e desejos que garantirá o seu desenvolvimento, mas o controle da atividade será indispensável à sua elevação psíquica.

Leontiev (2004) nos ajuda a refletir como o ser humano, por seu devir humano de existência e perpetuação da espécie, transmitiu os saberes de geração em geração e elevou a cultura material e intelectual. O trabalho, como atividade criadora fundamental, permitiu ao ser humano o desenvolvimento de sociabilidades mais complexas a partir do que as gerações anteriores construíram, cristalizaram enquanto conhecimento e encarnaram no mundo humano, nos objetos e instrumentos.

Dessa forma, admitir o ser social inserido dinamicamente em uma cultura humana não é negar as condições biofísicas e suas faculdades hereditárias. Mas é entender que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (Leontiev, 2004, p. 285). E para se apropriar dos elementos da cultura, o homem age ativamente nos produtos do desenvolvimento histórico, desde criança, quando adentra no mundo dos adultos mais próximos, apropriando-se dos fenômenos do mundo que o rodeia, por processos de interação e comunicação.

Assim, o ser humano ‘em si’, na sua individualidade e cotidianidade limitantes, aprende a ser humano no dia a dia, de forma espontânea, primeiramente com a colaboração dos adultos, imitando-os. O trabalho educativo, essa ‘segunda natureza’ puramente social, preconiza a identificação dos elementos primários da cultura do homem, bem como suas formas mais adequadas de se transmitir esse conhecimento elaborado (Saviani, 2013).

Nesse sentido, a escola tem caráter socializador do conhecimento, como instituição das ações diretas e intencionais de um ensino que possibilite o aprendizado, cuja finalidade clássica é a “transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (Saviani, 2013, p. 17).

Embora o sistema capitalista tenha sido o primeiro modo de produção social que elevou a necessidade de uma educação de caráter universalizante, com diretrizes institucionalizadas por aparatos jurídicos e pelo Estado, é preciso levar em consideração que esse sociometabolismo faz com que a escola possa educar os filhos da classe trabalhadora, mas até certo ponto (Carvalho, 2017). Neste sistema, a profissionalização para a reprodução de determinadas condutas exploratórias se destina aos que mais precisam da escola, em sua clássica função social.

Os trabalhadores elaboram e sistematizam o conhecimento necessário dos meios de produção, mas o fato limitante é que “devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo” (Saviani, 2013, p. 67). A classe dominante dos meios de produção faz com que o trabalhador participe do processo produtivo, mas nega a apropriação integral e domínio do conhecimento produzido, impedindo-o de ascender ao nível dos saberes mais elaborados pelo gênero humano.

Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica não nega as conquistas neste modo de produção capitalista, tampouco a contradição a ele inerente. Nessa perspectiva, pensamos que o trabalho educativo ruma à direção de uma sociedade que supere o capital, para que todos possam desenvolver suas potencialidades humanas por meio de uma vida plena de sentido, por uma relação consciente de sua individualidade com sua atividade no mundo. Essa relação só faz sentido tendo as ações educativas como objeto de reflexão e apropriação crítica, a transformar a realidade (Duarte, 2013b).

Para além das pedagogias ‘da existência’ e ‘da essência’, que se possa pensar na educação escolar que supere a dicotomia ‘forma *versus* conteúdo’, e vislumbrar a produção da humanidade para além dos limites da divisão do trabalho e trilhe o caminho das descobertas de adequadas formas humanas de produção do indivíduo (Duarte, 2013a).

Considerações finais

No sentido estrito, o trabalho educativo preconiza um caráter sistemático, organizado, que possibilite a apreensão dos saberes a partir da transmissão do professor. A produção do conhecimento inicia pelo cotidiano, mas seu ponto de chegada deve ser o conhecimento elaborado, confrontado e validado pelo que há de mais evoluído na cultura humana, na ciência, arte e filosofia. Quando consideramos a busca pela educação cientificamente

organizada, sistematizada e validada com o que há de mais sofisticado na cultura, estamos falando em contrariar a lógica dos meios capitalistas de produção e reprodução da existência humana.

Com o avanço da iniciativa privada nos aparelhos ministeriais e decisórios das diretrizes curriculares para a educação, percebe-se também que a supervalorização das diferenças, sejam elas étnico-culturais, regionais, de gênero, ou quaisquer outras, podendo, indevidamente, secundarizar a função essencial da escola, subordiná-la a manutenção da lógica da divisão social do trabalho. Aqui defendemos a escola como partícipe de um dever humanizador de transmissão-assimilação dos conteúdos mais desenvolvidos pela humanidade, na iminência da superação das condições as quais o aluno concreto não escolheu viver e enfrentar diariamente.

Assim, se toda problemática concreta a ser discutida pode ser entendida como fruto das diferenças, tal concepção se torna ideológica e ‘independentizada’ da realidade objetiva. Pois, como preconiza Moraes (2003), se toda sociedade precisa preservar sua cultura, já não há mais sujeitos da história e sim atores com suas diferenças. Deslocam-se signo e os significados da divisão social do trabalho e das lutas de classes sociais para que os conhecimentos e saberes sejam apropriados somente pela classe dominante que sempre os acessou. Frustra-se, portanto, as questões dos valores e dos fins a atingir pela luta em prol da classe trabalhadora, em função dos horizontes ideologicamente apaziguados pelo ‘respeito às diferenças’.

Pois, como diz Saviani, “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção” (2013, p. 66) que, caso haja a conformidade para sua reprodução, é ‘natural’ que esse mecanismo possa replicar as mesmas omissões que negam a possibilidade de acesso ao saber elaborado na educação escolar, em função de um aparente destino fatalmente insuperável de exploração e perpetuação de desigualdades. Nessa compreensão, podemos apreender que os interesses de disseminação do que há de mais bem elaborado de conhecimento não será socializado à classe trabalhadora com a mesma facilidade da classe dominante. Temos a história da educação brasileira que evidencia tal mecanismo.

Ao afirmarmos isso, não significa que estamos assumindo a derrota e inevitável perpetuação desse modo de produção, mas justamente o contrário. Se esse modo de produção contraditoriamente promoveu o acesso à educação sistematizada, mesmo com todos os seus obstáculos e limitações, esse sistema também possibilitou compreendermos que a história do

pensamento humano, do conhecimento e da humanidade não é outra coisa senão a superação da visão mágica de mundo pela elevação da concepção de mundo ao nível científico (Saviani, 2019).

Embora nem todo profissional da educação se reconheça pertencente à classe trabalhadora, ousamos sugerir que tal postura possa se iniciar com o compromisso técnico, político e científico destes trabalhadores com a classe a qual ele também faz parte, no sentido de se apropriar do que há de mais evoluído de sua disciplina em conteúdo, estudar as adequadas formas de se transmitir este conhecimento. Vale-se, também, conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica que se baseia dialeticamente na problematização da prática social global como ponto de partida e ponto de chegada. E, por fim, realizar sistematicamente a autocrítica da prática educativa, em função dos conteúdos que realmente possam fazer a diferença à vida dos destinatários de seu trabalho educativo, nas formas em que os contextos histórico, cultural e sociais possam demandar.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. Para uma compreensão ontológica do trabalho educativo. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 285–299, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/215>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17–50, 1996. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002. Acesso em: 9 set. 2024.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 1–11, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 20 set. 2024.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. b.

DUARTE, Newton. 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**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8–25, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 26 set. 2024.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo [tradutor Rubens Eduardo Frias].** 2^a ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács.** 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. Disponível em: <http://beneweb.com.br/resources/Para%20compreender%20a%20ontologia%20de%20Lukács.pdf>.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social volume 14 [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade].** Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697–1710, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 14 out. 2024.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151–167.

OLIVEIRA, Maria Marly De. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. In: TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE 1989, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. p. 131–152.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico] : novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2001.

*Recebido: abril/2025.
Aceito em: novembro/2025.
Publicado: novembro/2025.*