

Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores

Concepciones pedagógicas hegemónicas y pedagogía histórico-crítica: la formación docente en cuestión

Hegemonic pedagogical conceptions and historical-critical pedagogy: teaching training in question

[Matheus Bernardo Silva](#) 

Destaques

O manuscrito evidencia a influência da teoria político-econômica neoliberal na educação escolar.

Destaca-se que há uma prevalência de concepções pedagógicas hegemônicas na formação de professores.

Em contraposição, afirma os pressupostos da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.

Resumo

Procura-se analisar a formação de professores influenciada por determinadas concepções pedagógicas hegemônicas na relação entre o status quo histórico-social e a educação escolar. Neste exame crítico optou-se, via pesquisa teórico-bibliográfica, recorrer a pressupostos da concepção dialética da história em consonância com a pedagogia histórico-crítica. A formação de professores, à luz das concepções pedagógicas hegemônicas, corrobora para um estatuto flexível e volátil do professor. Adverte-se para a crítica, elucidada pelo esforço coletivo de elaboração da pedagogia histórico-crítica, a tais concepções pedagógicas hegemônicas e para efetivação de proposições para a formação de professores.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Neoliberalismo. Educação Escolar. Concepções Pedagógicas Hegemônicas. Pedagogia Histórico-Crítica.

Recebido: 08.04.2023

Aceito: 02.06.2023

Publicado: 19.06.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348021>

| Considerações iniciais

Assim como nos leva à savana, para ver um leão, o cinema pode nos levar ao Nordeste, para ver retirantes. Nos dois casos, a proximidade é o produto, construção técnica. A indústria, que dispõe do mundo, dispõe também da sua imagem, traz a savana e a seca à tela de nossos bairros. Porque garante a distância real, entretanto, a proximidade construída é uma prova de força: oferece intimidade sem o risco, vejo o leão, que não me vê. E quanto mais próximo e convincente o leão estiver, maior o milagre técnico, e maior o poder de nossa civilização. A situação real, portanto, não é de confronto vivo entre homens e fera. O espectador é membro protegido da civilização industrial, e o leão, que é de luz, esteve na mira da câmara como podia estar na mira de um fuzil. (Schwarz, 2022, p. 30)

Vive-se, atualmente, em um momento social complexo de extremo acirramento entre as classes sociais, seus grupos e indivíduos. Os fatores que permitem aglutinar toda a dimensão dos problemas sociais residem na dinâmica estrutural do hodierno modo de produção da existência humana. Os fenômenos sociais, as instituições e os próprios indivíduos estão inseridos em um *status quo* histórico-social que preconiza os artefatos para a sobrevivência deste modo de produção: a naturalização das condições desiguais de vida, mais precisamente para os indivíduos oriundos da classe trabalhadora. O processo de exploração e opressão torna-se um fio condutor para a vigência do modo de produção capitalista.

No presente artigo, a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, procura-se apresentar elementos sobre a relação entre o *status quo* histórico-social e a educação escolar, com foco na formação de professores e no trabalho pedagógico em escola, especialmente, em escola pública. A discussão se caracterizou no exame crítico de determinadas concepções pedagógicas hegemônicas, bem como em nota propositiva, no destaque de pressupostos da teoria pedagógica histórico-crítica, enquanto concepção crítica da educação, cuja intencionalidade, em linhas gerais, se dá na perspectiva de uma formação integral do professor e, por conseguinte, do próprio aluno com o auxílio do professor que é, conforme Martins (2013), o par mais desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Este manuscrito está organizado da seguinte maneira: 1) na contextualização histórico-social do cenário brasileiro na lógica neoliberal, no sentido de explicitar determinadas implicações para a educação escolar; 2) na explicitação sobre certas concepções pedagógicas hegemônicas, com a finalidade de evidenciar a função social do professor e o seu processo formativo; 3) à guisa de contraponto, expor determinados pressupostos de cunho teórico-ontológico da pedagogia histórico-crítica, tendo como intuito argumentar sobre a necessidade de uma formação de professores e, conseqüentemente, um processo formativo escolar por meio de uma concepção crítica de educação.

| Apontamentos sobre o processo formativo do indivíduo no e para o neoliberalismo: implicações para a educação escolar

A educação é uma condição específica dos seres humanos. É por meio da educação e, em específico, da educação escolar que os seres humanos estabelecem condições objetivas para se tornarem, de fato, seres humanizados. O modo de produção da existência humana depende dos processos educativos, principalmente, do processo educativo escolar (Saviani, 2021a). Sendo tais processos uma especificidade própria do modo de produção.

Como a educação está inserida no modo de produção da existência humana, cabe explicitar criticamente determinadas especificidades, em linhas gerais (devido à sua complexidade), do atual modo de produção. O processo contraditório entre humanização e alienação (Duarte, 2013) se dá por meio da opressão (cultural, política, etc.), no sentido de naturalizar o processo de exploração dos membros que compõem a classe trabalhadora (seus grupos e indivíduos).

O neoliberalismo, enquanto uma ordem do capital, impactou o cerne socioeconômico e político no cenário internacional e, conseqüentemente, no Brasil. Pereira (2010) argumenta que, a partir do início do governo de Thatcher (Reino Unido), Reagan (Estados Unidos) e Kohl (Alemanha), “[...] a atmosfera política mundial sofreu uma guinada liberal-conservadora brusca e consistente” (Pereira, 2010, p. 242). Essa mudança política global estabelece uma intensiva do capital para efetivar um esvaziamento da configuração social-democrata sob inspiração keynesiana.

Para Mascaro (2022, p. 122), “o neoliberalismo é a manifestação de um modo de regulação que, a partir da década de 1980, começa a tomar forma, acompanhando também um específico regime de acumulação, massivamente de capitais financeiros internacionalizados”. Nesse mote, destaca-se a intensificação do processo de privatização, a difusa compreensão sobre direitos de propriedade, a transferência de setores sociais antes regulados pelo Estado para a gestão de mercado, etc. A tríade da privatização, desregulamentação e competição torna-se fator cabal para o movimento neoliberal (Harvey, 2014).

O processo formativo do indivíduo-trabalhador, neste momento social, direcionado em proveito da reestruturação produtiva do capital, passa a se estabelecer, conforme Paulo Netto (2017, p. 65), demandado pelo grande capital, “[...] no tríplice mote da ‘flexibilização’ (da produção, das relações de trabalho), ‘desregulamentação’ (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da ‘privatização’ (do patrimônio estatal)”, conforme mencionado anteriormente.

Admite-se, no neoliberalismo, enquanto teorização direcionada para a prática político-econômica, a ênfase da liberdade e das condições empreendedoras individuais. Logo, o suposto bem-estar para os indivíduos se dá nas capacidades singulares para vigorar na esfera social (Harvey, 2014; 2021). Entretanto, vale o

destaque de que tal vigor (ou sucesso) é ajustado a partir da lógica do mercado. O processo formativo do indivíduo-trabalhador no seu cotidiano, bem como na esfera escolar, deve corroborar a concepção de mundo, de sociedade e de indivíduo na perspectiva capitalista neoliberal.

Por consequência, Paulo Netto (2017) adverte que o movimento sociometabólico do capitalismo, na sua especificidade de cunho econômico-político e técnico, enfatiza a dinâmica da lógica do capital em todos os processos culturais e na materialização intensa de manifestações culturais via meios eletrônicos. “Essa cultura incorpora as características próprias da *mercadoria* no tardo-capitalismo: sua obsolescência programada, sua fungibilidade, sua imediatividade reificante” (Paulo Netto, 2017, p. 68). Isso acaba por enfatizar, seguindo dicção de Paulo Netto (2017), uma cultura de consumo. Essa dinâmica contribui para um apaziguamento social, para a constante busca do consenso social, principalmente por meio de uma sensibilidade consumidora e pela semiologização do real.

Antunes (2005), por sua vez, destaca que se está no bojo do hodierno estágio do capitalismo, em uma sociedade involucral, capaz de produzir, predominantemente, aquilo é descartável e supérfluo. É necessário inculcar na subjetividade dos indivíduos, em especial aqueles que compõem a classe trabalhadora, a compreensão de que as especificidades da sociedade, tal como ela é, configuram uma sociedade mais avançada com possibilidades igualitárias para todos. No entanto, é importante reconhecer que o que impera é uma suposta liberdade.

A liberdade, como mencionado anteriormente, torna-se sinônimo de individualismo e, na atualidade, concretiza-se o discurso ou o *slogan* de ser “empreendedor de si mesmo”, por exemplo. O fortalecimento da concentração da riqueza (Souza, 2018), o trabalho precarizado, o esvaziamento dos direitos, o movimento social em proveito do consumo (Paulo Netto, 2017), são fios condutores para a manutenção do *status quo*.

Nota-se que, no âmbito do neoliberalismo, para que ocorra a exploração sem precedentes (maximização da produção pelo advento da concorrência), intensifica-se o processo de alienação por meio da opressão social. Grespan (2022) recorre a Marx para explicitar o impacto (negativo) da alienação na vida social do indivíduo-trabalhador: “Marx, então, pôde dizer que ‘a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado’” (Grespan, 2022, p. 26). À vista disso, “as condições de trabalho e de distribuição dos frutos do trabalho tornam-se independentes dos agentes econômicos e, em seguida, aparecem como ‘um poder que subjuga’ seus criadores, ‘em vez de ser dominado’ por eles” (Grespan, 2022, p. 26).

É necessário, para manter essa ordem social, implementar mecanismos para que o indivíduo-trabalhador possa estar nesse processo e ser explorado. Mas tal exploração não deve ser compreendida, a partir de uma reflexão crítica, como fator fundante. O próprio processo educativo escolar desempenha um importante papel

na adaptação do indivíduo-trabalhador. Eis aí os pressupostos teórico-metodológicos hegemônicos que permeiam a educação escolar.

Todavia, antes de abordar a problemática sobre a educação escolar, julga-se pertinente reafirmar o clima cultural alinhado ao neoliberalismo, que interfere nos princípios e pressupostos hegemônicos para a educação escolar. No sentido de evidenciar, ou melhor, concretizar cada vez mais a ideologia dominante, destaca-se que, em consonância com o neoliberalismo, emerge um clima cultural pós-moderno (Anderson, 1999).

Conforme Saviani (2021b), o clima cultural pós-moderno está intimamente relacionado com a revolução da informática, em sintonia com a reestruturação produtiva do capital. “Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos” (Saviani, 2021b, p. 426). Em vez de produzir, primeiramente, os objetos, na pós-modernidade o foco passa a ser a produção de símbolos. Da mesma maneira, em vez de experimentar para compreender as estruturas da natureza, etc., na pós-modernidade o importante é a simulação da produção de objetos, via computadores, com a intenção de criar uma ilusão de produção (Saviani, 2021b).

Nesta perspectiva, avilta-se a condição de luta de classes, de totalidade, da historicidade, conforme pressupõe Lyotard (2015), que afirma a importância, como trivial para as relações sociais, de uma teoria dos jogos de linguagem. O autor exclui, em sua compreensão, a possibilidade concreta das grandes narrativas.

Konder (2020), ao analisar a relação entre ideologia e pós-modernidade, expõe, criticamente, essa condição de abandono das grandes narrativas: “Entre as ‘grandes narrativas’ cuja extinção Lyotard anuncia estão a redenção cristã, o progresso iluminista, a unidade romântica, o racismo nazista, o equilíbrio keynesiano e – com ênfase especial – o socialismo clássico” (Konder, 2020, p. 188).

Há, por outro lado, no âmbito do pós-modernismo, uma ênfase nos condicionamentos da vida cotidiana. Acaba por se aproximar, ao estabelecer críticas à União Soviética, ao movimento neoliberal de desconstrução, desregulamentação e privatização. E, segundo Konder (2020, p. 189), “[...] repelem qualquer discurso feito em ou em prol da coletividade”. A ideologia, por sua vez, é negada, compreendida como uma questão falsa (Konder, 2020).

Eagleton (2019, p. 12) argumenta que “[...] o pensamento pós-modernista, por sua vez, tende a encarar toda ideologia como teleológica, ‘totalitária’ e fundamentada em argumentos metafísicos. Deturpando assim de modo grosseiro, o conceito de ideologia, obediência, acaba por se invalidar”. Coutinho (2017, p. 74), por sua vez, afirma: “Ao proclamar a ‘morte da ideologia’, pretende precisamente decretar como irracionais, como problemas alheios à ciência e à razão, as questões do sentido da vida, da luta por uma nova sociedade, da liberdade humana real”. Ao

negar a ideologia, propõe-se uma aproximação, explicitamente ou não, com a ideologia dominante, isto é, com a dominação social, via exploração e opressão.

Tanto o neoliberalismo quanto o clima cultural pós-moderno exerceram influência sobre o campo da educação escolar. Com os ditames econômico-sociais e com a ênfase na vida cotidiana *pela* vida cotidiana, ocorreu um processo de esvaziamento do conhecimento historicamente sistematizado. Isso se deve à necessidade de incidir, diretamente, no psíquico do indivíduo (Butler, 2022), principalmente, do membro da classe trabalhadora.

Via interlocução neoliberal (chancelada pelos preceitos pós-modernos), no caso da América Latina, houve implicações, primordialmente, nos seguintes pontos: 1) “[...] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” (Saviani, 2021b, p. 428); 2) “[...] impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização (Saviani, 2021b, p. 428); 3) “[...] a desregulamentação dos mercados, tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial” (Saviani, 2021b, p. 428).

No caso da educação escolar, mais precisamente da escola pública, procurou-se consolidar o discurso de enfraquecimento, ou melhor, de fracasso. Como alternativa viável (segundo a lógica neoliberal) para suprir esse fracasso, foi promovida a iniciativa privada, movida pelas leis do mercado (Saviani, 2021b). Dito isso, no próximo momento, apresentam-se determinados pressupostos de ideários pedagógicos hegemônicos alinhados às ideias do pós-modernismo, que corroboram o processo formativo do indivíduo para atender a lógica neoliberal.

Aspectos didático-pedagógicos hegemônicos e a função social do professor em tempos neoliberais

Considerando que a educação escolar está inserida no modo de produção da existência humana (sendo ela determinante e determinada por tal modo de produção), aponta-se que há uma influência da ideologia dominante no processo educativo escolar.

Destarte, resgata-se um poema de Thom Gunn, soldado alemão na Segunda Guerra Mundial que se propôs a ajudar os judeus a fugirem dos nazistas, explicitado por Eagleton (2019): “Sei que ele tinha olhos incomuns,/ Cujo poder ordem nenhuma podia determinar,/ E não para confundir os homens que via,/ Como os outros faziam, com deuses ou vermes” (Gunn, como citado em Eagleton, 2019, p. 13).

Na sequência, Eagleton (2019) faz uma analogia para evidenciar uma questão sobre a ideologia. Aponta que a ideologia possui mecanismos, pelo grupo dominante, para confundir os seres humanos em deuses ou vermes. E, por conseguinte, ressalta que se pode “[...] entender perfeitamente bem como os seres humanos são capazes de lutar e matar por razões materiais – razões relacionadas,

por exemplo, como sua sobrevivência física” (Eagleton, 2019, p. 13). O ser humano é capaz de viver ou morrer ao considerar determinadas ideias.

A ideologia dominante, portanto, procura evidenciar a sua concepção de mundo, que é antagônica à concepção de mundo da classe trabalhadora. Para isso, há diversos mecanismos para a consolidação de tal ideologia, principalmente, em tempos “pós-modernos” em que, via revolução da informática, a disseminação de ideias desconstruídas e, até mesmo, as *fake news*, são facilmente efetivadas (principalmente, com o auxílio da inteligência artificial, por exemplo).

A educação escolar, nesse sentido, pode corroborar as ideias do grupo dominante, ou seja, compactuar com o projeto social hegemônico capitalista em um sentido neoliberal. Procede, doravante, a educação escolar em comunhão com a razão econômica, cuja finalidade é o processo formativo escolar do indivíduo para atender às demandas da economia, conseqüentemente, das empresas.

A educação escolar, enquanto esfera capaz de influenciar, de maneira sistematizada, no processo formativo do indivíduo, assume a relevante importância de qualificar o indivíduo-trabalhador para ser suscetível às demandas oriundas do mercado. Isto é, torna-se necessário qualificar a “mão de obra” para atuar por meio de uma lógica flexível, volátil, competitiva e produtiva (Kuenzer, 2005). Esses fatores passam a ser cabais no processo formativo escolar, cabendo à escola fazer com que o indivíduo os internalize e os naturalize. Portanto, como há a necessidade de formar um trabalhador flexível para o mercado de trabalho, a escola também deve ser flexível, justamente, para atender aos preceitos da economia em uma lógica neoliberal.

Kuenzer (2005) aponta para a necessidade de compreender a nova relação, no âmbito neoliberal, entre mercado de trabalho e educação. Para tanto, a autora destaca as categorias “exclusão includente” e “inclusão excludente”. No que se refere à “exclusão includente”, Kuenzer (2005, p. 92) expõe que “são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias”. Cabe, então, no bojo da educação escolar formar o aluno para essa situação social, em que ele terá que se adaptar a tal situação para conseguir galgar possibilidades (nada concreto e estabilizado) junto ao mercado de trabalho. Neste caso, o próprio professor passa a ser também este indivíduo flexível e volátil (o professor admitido em caráter temporário é um exemplo vigente) para almejar um lugar no mercado de trabalho.

Por conseguinte, em conformidade com Kuenzer (2005, p. 92), “[...] a *inclusão excludente*, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalista [...]”. Isto é, “[...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com

rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (Kuenzer, 2005, p. 93).

Para que este projeto escolar neoliberal possa vigorar, é preciso encontrar formas didático-pedagógicas para introjetar na subjetividade dos indivíduos como esse projeto e seus desdobramentos são “eficazes” para a vida social, ou melhor, para a vida profissional. Neste modelo educacional, uma finalidade é, implicitamente, excluir a ideia da vida social nas suas máximas possibilidades. Afinal, de acordo com Duarte (2020, p. 42), as questões de cunho neoliberal sobre conhecimento e liberdade “[...] opostas à concepção de que a humanidade possa ser o sujeito da história, possa tomar em suas mãos a condução dos rumos da sociedade. Resta, assim, aos indivíduos, apenas a possibilidade de adaptação, com grau maior ou menor de êxito, às exigências da sociedade capitalista”. E isso se pode ver na materialização, por exemplo, de políticas curriculares nacionais como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio.

Saviani (2021b) expõe, no que tange às ideias pedagógicas hegemônicas, que a partir, principalmente, da década de 1980, houve um movimento de desconstrução das ideias pedagógicas anteriores e de consolidação de determinadas concepções que são extremamente voláteis e intercambiáveis. Ao mesmo tempo, essas concepções têm referências, justamente, nas ideias pedagógicas hegemônicas anteriores. “Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (Saviani, 2021b, p. 428). De antemão, tais concepções pedagógicas contribuem para a equalização social e adequação do indivíduo ao mercado de trabalho.

Logo, do ponto de vista econômico-pedagógico, destaca-se, por meio da reestruturação produtiva do capital, a categoria exclusão como fator relevante. Isto porque, de acordo com Saviani (2021b, p. 430), no primeiro momento, a exclusão se manifesta “[...] na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica não há lugar para todos [...]”; e no segundo momento, “[...] a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra” (Saviani, 2021b, pp. 430-431). Isso acentua a condição de competição, entre os próprios trabalhadores, procurando consolidar a maximização da produtividade.

Configura-se uma “pedagogia da exclusão” (Saviani, 2021b), em que o indivíduo deve, por meio do processo formativo escolar, inculcar a competição, a produtividade, enfim, a exclusão como algo natural, inerente à ordem humana (tentativa de transcender a especificidade material da sociedade capitalista). Realizando uma aproximação, à guisa de ilustração, com a obra de Markovits (2021), “A cilada da meritocracia”: neste caso, “da pedagogia da exclusão”, uma das finalidades é mascarar esta cilada concreta da meritocracia no campo sociometabólico do capital.

Por consequência, no âmbito dos aspectos didático-pedagógicos, destaca-se, em acordo com Duarte (2011) e Saviani (2021b), o lema “aprender a aprender”. Esse

lema, muito difundido no contexto educacional escolar, está alinhado aos pressupostos do neoescolanovismo.

Há, neste lema “aprender a aprender”, grande ênfase no aspecto psicológico do indivíduo. Para tanto, efetiva uma série de deslocamento no eixo do processo educativo: 1) passa a vigorar mais os métodos do que os conteúdos escolares; 2) destaca mais o aluno, o professor fica em segundo plano; 3) enfatiza mais o interesse do aluno pelo seu próprio esforço; 4) há a ênfase na espontaneidade em detrimento da disciplina. Trata-se de “[...] uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (Saviani, 2021b, p. 431).

O ideário do “aprender a aprender” possui determinados posicionamentos valorativos que impactam o processo educativo escolar. Esses posicionamentos valorativos coadunam com a hipertrofia da aprendizagem no tocante aos interesses dos indivíduos (conhecimento cotidiano) em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado e do trabalho pedagógico intencional do professor.

Duarte (2011) explica que o primeiro posicionamento valorativo consiste na aprendizagem do indivíduo por si mesmo, isto é, os interesses do indivíduo são mais importantes para a aprendizagem do que a transmissão do conhecimento historicamente produzido. Neste caso, o aprender por si só “[...] seria algo que contribuiria para o aumento do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado da transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (Duarte, 2011, p. 39).

O segundo posicionamento valorativo evidencia que é mais importante o indivíduo desenvolver o seu próprio método para descobrir e construir conhecimentos, colocando em segundo plano aquilo que outros indivíduos descobriram e construíram no decorrer da história. “É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (Duarte, 2011, p. 40).

O terceiro posicionamento valorativo, por sua vez, é aquele em que a atividade educativa do indivíduo para ser, de fato, legítima deve partir dos interesses e necessidades do próprio indivíduo. Isto porque, conforme adverte Duarte (2011, p. 47):

A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...].

Já o quarto posicionamento valorativo consiste em efetivar um movimento, via educação, para a adaptação do indivíduo às especificidades hodiernas da

sociedade capitalista. A educação, nesse sentido, tem como função fazer com que o indivíduo possa internalizar e naturalizar “[...] que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses” (Duarte, 2011, p. 47). Cabe ao indivíduo estar sempre se atualizando, de maneira autônoma, para conseguir se manter fidedigno às demandas do mercado quando elas aparecerem.

Nota-se que há uma confluência com os princípios ou, até mesmo, com os fundamentos da pedagogia da exclusão. Eis aí uma possibilidade concreta para formar um indivíduo volátil, flexível e adestrado aos moldes capitalistas na lógica neoliberal. E ainda insere-se neste propósito formativo, a partir de bases psicopedagógicas, à luz de uma concepção pedagógica também hegemônica, alinhada com o ideário do “aprender a aprender”: a pedagogia das competências.

Em consonância com os fundamentos neoconstrutivistas e neopragmatistas, as competências acabam por procurar enfatizar uma adaptação ao meio social tal como ele é. Sem estabelecer qualquer possibilidade crítica sobre a realidade hodierna, inculca-se no indivíduo, por exemplo, a necessidade de se ter competências cognitivas e socioemocionais (comportamentais) para se manter apto ao meio social. De acordo com Saviani (2021b, p. 437):

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

Assim como o caso do processo formativo escolar dos indivíduos, a formação de professores se identifica, de certo modo, com a própria formação do indivíduo na educação escolar. O professor deve ter também uma formação flexível, volátil e enxuta, ou seja, uma formação acrítica e ahistórica, exatamente para estar apto ao mercado de trabalho e, por conseguinte, para suprir a sua função no âmbito da educação escolar *na e em prol* da lógica neoliberal.

Antunes e Pinto (2017) mencionam que a formação, a partir da lógica neoliberal, prioriza também aspectos formais e comportamentais (conforme destacado anteriormente). “A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologia, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de ‘aprender a aprender’” (Antunes & Pinto, 2017, p. 95).

Nota-se que a formação de professores se equipara à própria formação dos trabalhadores no âmbito da educação escolar. É necessário que os professores tenham criatividade no processo de ensino-aprendizagem para contribuir com aquilo que surge dos interesses dos alunos e, por consequência, tenham condições de se adaptar às demandas específicas de cada escola (no caso das escolas públicas, atualmente, estarem aptos para se adaptar aos preceitos das

políticas curriculares e de avaliação vigentes, por exemplo), de cada aluno (a chamada personalização do ensino) e alinhar a sua prática de ensino com as tecnologias digitais (como uma forma de maximização da produtividade).

A formação de professores também está sujeita a uma função ideológica extremamente ajustada à classe dominante. Articulando as especificidades da pedagogia da exclusão, do “aprender a aprender” e das competências, ela reforça uma concepção produtivista da educação, tanto na formação dos professores quanto dos alunos. De acordo com Frigotto (2018, p. *viii*), “com efeito, as novas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, policognição, multi-habilitação, formação abstrata, formação flexível, requalificação, competências, empregabilidade e empreendedorismo cumprem essa função ideológica”.

Não abandonando a lógica econômica da escola, cabe, então, que a formação inicial de professores seja de maneira flexível, rápida e rasteira, visando à maximização do lucro (e a própria formação de professores sendo uma mercadoria), por sua vez, uma formação mais barata (Saviani, 2019). Destarte, estabelece, no discurso hegemônico, a necessidade da constante formação para além da formação inicial. Tais formações se dão no decorrer do próprio trabalho pedagógico em escola, cuja finalidade aloja-se na realização de cursos de curta duração por meio da tecnologia digital (informática) para sanar necessidades na escola, ou melhor, se adaptar às demandas curriculares, pedagógicas, etc.

Os professores, para estarem aptos ao mercado de trabalho, recorrem às formações, via informática, para se apropriarem, “[...] em doses homeopáticas, [d]as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da ‘inclusão excludente’, do ‘aprender a aprender’ e da ‘qualidade total’” (Saviani, 2019, p. 119).

Concebendo a noção flexível e adaptável, não cabe “apenas” aos professores realizarem a atividade docente, isto é, organizar e ministrar a aula propriamente dita, em razão de que se deve participar “[...] da elaboração do projeto pedagógico das escolas, da vida da comunidade – animando-a e respondendo às suas demandas –, da gestão da escola e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas [...]” (Saviani, 2019, p. 119).

À vista disso, surgem outras questões que estão em sintonia com a formação de professores: condições precárias de trabalho, expansão da jornada de trabalho, baixo salário, instabilidade do próprio emprego (Sousa, 2018). Logo, se o professor fosse admitido em caráter integral, seria possível atender às demandas mencionadas anteriormente. Todavia, como se sabe, a realidade da maioria dos professores se insere no quadro descrito por Sousa (2018). Tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista pedagógico, a responsabilidade recai sobre o próprio professor (de maneira individual). Cabe a ele estar ou não apto para realizar a sua atividade profissional. Pois, conforme Saviani (2021b, p. 450), no cenário brasileiro, o próprio professor “[...] é vítima da inclusão excludente”.

Do ponto de vista econômico, no cenário brasileiro, principalmente, a partir das reformas no cerne da política educacional (Shiroma et al., 2011), iniciadas na décadas de 1990, imbuídas da efetivação da “qualidade total” (via suposta necessidade da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade na esfera pública), passou-se a interferir também na carreira dos professores:

As reformas realizadas no Brasil a partir dos anos de 1990, que tiveram como orientação a NGP [Nova Gestão Pública], sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuir maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização no sistema educacional que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração docente [...]. Alguns desses mecanismos foram impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial. [...] constata-se importante ofensiva de programas empresariais no contexto escolar, variando desde modelos de organização e gestão do trabalho baseados na ‘qualidade total’ até as parcerias empresa e escola [...]. (Oliveira, 2019, pp. 275-276)

No que tange ao aspecto pedagógico, como já visto, o projeto de escola hegemônico e, por consequência, de formação de professores, alinha-se ao clima pós-moderno, isto é, ao prefixos “neo”, passando também a desconsiderar categorias teórico-ontológicas cabais para o processo de escolha dos conteúdos escolares e transmissão de tais conteúdos.

Ademais, em acordo com Duarte (2016), o ensino de conteúdos escolares impacta diretamente a concepção de mundo do aluno. Aviltando as grandes narrativas, inclusive o conhecimento historicamente sistematizado, no processo de ensino e aprendizagem, reverbera um processo formativo a partir de uma concepção de mundo hegemônica. Com isso, vale o seguinte posicionamento de Saviani (2019, p. 119):

A descrença no saber científico e a procura por ‘soluções mágicas’, do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes, vêm ganhando as cabeças dos professores. Estabelece-se, assim, uma ‘cultura escolar’, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

O ensino a partir do conhecimento cotidiano, em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado, impede que o indivíduo tenha condições de compreender a realidade de maneira concreta por meio de uma vigilância crítica. Essa posição permite efetivar movimentos preocupantes, tais como: o obscurantismo beligerante (Duarte, 2021), o negacionismo (Frizzo, 2023), a pós-verdade (Dunker, 2022), a guerra cultural (Rocha, 2021; Leher & Santos, 2023), etc.

Coadunando com o argumento de Rocha (2021) no que tange ao movimento hodierno da pós-política e a dissonância cognitiva, destaca-se a retórica do ódio. “No universo das redes sociais, além de evitar informação que produza

dissonância, as massas digitais buscam a confirmação de suas crenças no grande supermercado contemporâneo de fatos alternativos, notícias falsas e teorias insensatas [...]” (Rocha, 2021, p. 348). E isso, à guisa de ilustração, culminou no avanço da extrema-direita, materializando-se em movimentos delirantes e alarmantes no decorrer da eleição presidencial no Brasil, em 2022, bem como nos movimentos subsequentes, como os acampamentos na frente de quartéis, o discurso pró-ditadura, o ataque de 8 de janeiro de 2023 em Brasília, etc.

Todavia, certamente a educação escolar pode ser um importante fenômeno social capaz de fazer com que o processo formativo escolar do indivíduo vá além da compreensão cotidiana e prevaleça a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, estabelecendo uma concepção crítica de mundo (contra-hegemônica). Para isso, acredita-se na necessidade de uma concepção crítica de educação que embase a educação escolar por um todo e contribua para a formação de professores de maneira sistematizada e crítica. Nessa perspectiva, considera-se que seja essa a condição concreta dos pressupostos da teoria pedagógica histórico-crítica.

| Pressupostos teórico-ontológicos na perspectiva histórico-crítica: elementos para a formação de professores

A formação de professores é uma temática fundamental que requer constante análise e reflexão. É evidente que para se ter uma educação escolar de qualidade é necessário que se tenha também uma formação de professores de qualidade. Compreende-se que uma formação direcionada para atender ao mercado de trabalho não está alinhada com uma formação de qualidade. Pelo contrário, prioriza uma formação fragmentada, pragmática e superficial que irá, por sua vez, efetivar um processo formativo escolar também de maneira fragmentada, pragmática e superficial, capaz de atender às exigências do mercado de trabalho. Isto porque, conforme salienta Saviani (2016, p. x):

Nessa situação, emergem encaminhamentos que se propõem como fórmulas mágicas, tendo como vetor comum a crítica ao que chamam de excessiva preocupação teórica nos cursos de formação desenvolvidos pelas universidades, acompanhada da reivindicação da centralidade da prática na formação docente. Tal é o caso, por exemplo, da ‘teoria do professor reflexivo’, que, embora se denomine ‘teoria’, advoga que a formação tome por base a própria prática entendida como a experiência cotidiana no exercício do magistério, deixando à margem a exigência de fundamentação teórica.

Contraditoriamente, a teoria pedagógica histórico-crítica parte de uma concepção crítica de educação. Ela parte do pressuposto de que a educação é um fenômeno social fundamental para permitir que as novas gerações se apropriem daquilo que foi produzido historicamente e desenvolvido socialmente. Para isso, a educação escolar, como uma forma de educação mais avançada, tem como função social efetivar, concretamente, a promoção humana, ou seja, produzir a humanidade no humano (singular).

À vista disso, o trabalho educativo se caracteriza como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021a, p. 13). Por conseguinte, o objeto da educação se configura na relação entre identificar os elementos culturais necessários que os indivíduos tornam-se, de fato, humanizados e nas formas adequadas e cabíveis para oportunizar esse processo de humanização dos mesmos (Saviani, 2021a).

A educação é uma prática social que estabelece a mediação entre a prática social global e o indivíduo. Cabe à educação escolar estabelecer formas concretas que possibilitem que o indivíduo se aproprie das máximas objetivações humanas. Destarte, o professor é condição *sine qua non* para atingir a finalidade da educação escolar.

Logo, a formação de professores também é de suma importância (Bernardo Silva, 2021). Seguramente, tal formação deve ir de encontro com o processo formativo na lógica neoliberal. É necessário considerar, no âmbito da formação de professores, uma epistemologia da práxis, segundo Silva (2018), para quem a epistemologia da práxis, cuja perspectiva se dá no materialismo histórico-dialético (principal referencial teórico-ontológico da pedagogia histórico-crítica), possibilita efetivar a relação entre a práxis e o conhecimento, tendo em vista os aspectos pedagógicos e, por consequência, a própria formação de professores.

Todavia, para estabelecer tal epistemologia para a práxis educativa e para a formação de professores, é necessário contar com a mediação de uma teoria pedagógica que culmine com os pressupostos da epistemologia da práxis. Nesse sentido, como mencionado anteriormente, destaca-se a pedagogia histórico-crítica como uma teorização *da e para a* educação escolar contra-hegemônica. O processo coletivo para construção da pedagogia histórico-crítica, enquanto concepção pedagógica crítica, pressupõe determinados princípios (Saviani, 2019) que se consideram culminantes para a formação de professores.

Na aproximação do objeto da educação (explicitado acima), propriamente dito, é importante compreender as suas especificidades estruturais para capturá-la na sua concreticidade. No caso da formação de professores, é cabal que o professor compreenda a natureza do trabalho educativo na sua concreticidade, portanto, em uma relação íntima com os ditames sociais vigentes. Eis aí a exigência de o professor ter condições de analisar a situação social atual e, por conseguinte, compreender a função social da educação (Bernardo Silva, 2021). Porquanto, tecer, concretamente, críticas a essa situação por meio de uma teoria pedagógica verdadeiramente crítica (Saviani, 2019) e contribuir para o trabalho educativo em prol de um processo formativo integral do aluno. Conforme Saviani (2019, p. 235), “[...] cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar em seu sentido, contribuindo para sua alienação”.

A segunda questão refere-se à crítica às concepções (teorias) pedagógicas hegemônicas (Saviani, 2019). No caso em tela, da formação de professores, é primordial que o professor tenha condições, por meio, neste caso, dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, examinar criticamente e, destarte, contribuir para o desmantelamento epistemológico e histórico-social, justamente, das concepções pedagógicas hegemônicas. À vista disso, “[...] a desmontagem [desmantelamento] das teorias hegemônicas se movimenta na luta pela hegemonia, que consiste em processo de desarticulação-rearticulação [...]” (Saviani, 2019, p. 236). A finalidade é a desarticulação “[...] dos interesses dominantes expressos nas teorias hegemônicas aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não lhes são inerentes, e rearticulá-los em torno dos interesses populares que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada” (Saviani, 2019, p. 236).

É evidente que para uma formação de professores coerente e coesa em uma perspectiva crítica, há a necessidade de evidenciar a unidade de teoria e prática (Silva, 2018). Ao contrário da concepção pedagógica hegemônica, em que a prática está em destaque, aviltando a teoria, isto é, imperando o conhecimento cotidiano. “[...] a posição teórica de que a práxis é uma categoria fundamental que explica uma teoria do conhecimento e, portanto, pode oferecer elementos para a compreensão e proposição da formação do professor” (Silva, 2018, p. 48).

Conforme mencionado anteriormente, a educação (portanto, a educação escolar), “[...] como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e de chegada a própria prática social” (Saviani, 2019, p. 75). Desse modo, complementa o autor: “O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 75).

Incumbe ao professor, com as condições objetivas necessárias e disponíveis, contribuir com esse processo na formação do aluno. Porém, é primordial que a própria formação do professor possa oportunizar, concretamente, a inserção crítica e intencional no bojo da sociedade capitalista na lógica neoliberal. A unidade de teoria e prática, portanto, é fundamental na formação de professores: “[...] é preciso transformar a ‘verdade prática’ (âmbito da aparência, do fenômeno) em ‘verdade teórica’ (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora” (Silva, 2018, p. 49). Isso implica que a transformação (mudança radical da forma) da verdade prática para a verdade teórica é fulcral “[...] de modo permanente para que seja superada a perspectiva pragmatista de redução da práxis ao mundo da vivência espontaneísta e pragmática” (Silva, 2018, p. 49).

Tendo em vista o cenário social brasileiro atual, em tempos de obscurantismo (Duarte, 2021), a formação de professores deve contribuir, de maneira inexorável, para a junção entre desenvolvimento da consciência social (Saviani, 2021d) e trabalho pedagógico no contexto da educação escolar. O processo formativo do professor (pressupostos teóricos), portanto, deve contribuir para que ele possa ter

condições de efetivar uma reflexão filosófica sobre o trabalho pedagógico relacionado com as demandas sociais. Essa reflexão se caracteriza como filosófica, pois deve atingir os seguintes princípios (Saviani, 2013): a) radicalidade, que se refere a uma reflexão profunda sobre as questões sociais e pedagógicas; b) rigor, em consonância com a exigência anterior, deve-se agir com rigor, ou seja, de maneira sistematizada, mediante um método estipulado para superar a percepção imediata da realidade concreta; c) globalidade, que implica realizar uma reflexão de conjunto, “[...] relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (Saviani, 2013, p. 21).

Operar, na esfera escolar, imbuído da reflexão radical, rigorosa e de conjunto, contribui para que o professor tenha condições de compreender e analisar a realidade de maneira ampla – relação escola e sociedade – e de maneira restrita – relação professor e aluno. Em decorrência disso, evidencia-se a importância da formação de professores também para a apropriação de elementos de cunho didático-pedagógico.

Uma vez que, por meio de pressupostos didático-pedagógicos, à luz da teoria histórico-crítica, é necessário considerar uma dimensão ontológica no questionamento sobre o ato educativo (Galvão et al., 2019), corroborando o posicionamento supramencionado de Silva (2018). Por consequência, é fundamental que o professor, de um determinado componente curricular escolar, tenha condições de:

[...] de identificar os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade de prática pedagógica [...], delimitando a finalidade do ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu(s) objeto(s) de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar). (Galvão et al., 2019, p. 140)

Nota-se a importância do aporte teórico-metodológico, por parte do professor, para a efetividade de uma práxis educativa transformadora. Com efeito, a unidade de teoria e prática é cabal para que o professor tenha elementos concretos para realizar o seu trabalho pedagógico. É fundamental que a formação de professores (tanto inicial quanto continuada) proporcione ações que deem possibilidades para o professor se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado e, conseqüentemente, das formas didático-pedagógicas cabíveis para fazer com que, posteriormente, no âmbito do trabalho pedagógico, os alunos possam também se apropriarem de tais conhecimentos.

O conhecimento científico, alinhado com a reflexão filosófica, em uma perspectiva histórico-crítica, é fundamental para o trabalho pedagógico do professor. A relevância do conhecimento científico – conhecimento historicamente sistematizado – se dá em decorrência da “[...] sua importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas

múltiplas determinações), assim como seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos” (Teixeira, 2013, p. 31).

Isto porque, no que tange aos fundamentos didático-pedagógicos histórico-críticos para o trabalho pedagógico, é indispensável que o professor tenha pleno domínio do objeto do conhecimento a ser trabalhado por ele (Galvão et al., 2019; Lavoura & Galvão, 2021). No tocante à pedagogia histórico-crítica, conforme já apontado, os conteúdos a serem trabalhados no âmago dos componentes curriculares na esfera escolar advêm do conhecimento historicamente sistematizado. Galvão et al. (2019, p. 144), baseados em Saviani, expõem que:

[...] o *saber escolar* é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, nas explicações filosóficas e nas produções artísticas. Para efeito de cumprimento de sua função, cabe ao professor garantir o processo de escolarização dos alunos a transmissão e a assimilação desse conhecimento objetivo convertido em saber escolar.

Como se observa, no âmbito da formação de professores, atingir os princípios mencionados anteriormente requer um processo formativo coeso e rigoroso. Incapaz de ser efetivado via formação de professores na lógica neoliberal – rápida, enxuta e rasteira – direcionada para o mercado de trabalho. Corroborando no sentido de ir além das pseudoteorias, oriundas das concepções pedagógicas hegemônicas supracitadas, o que, por sua vez, leva à desqualificação na formação de professores. “Sem reverter essa desqualificação, os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassa o nível do conhecimento opinativo, reduzindo-se a formação de nível superior a uma mera formalidade, um ato cartorial” (Saviani, 2021c, p. xii).

À vista disso, recorre-se à proposição de Saviani (2021d, p. 83), sobre a formação de professores a partir da perspectiva histórico-crítica:

Contra as várias formas de manifestação do dilema pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica que supere as oposições excludentes e consiga articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam o trabalho pedagógico. A orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, acredita-se que a formação de professores pode superar essa desqualificação. Ou seja, “[...] formar profissionais da educação dotados de uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz” (Saviani, 2021c, p. xii).

Sendo os princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica uma elaboração teórico-prática coletiva e concreta sobre e para a educação escolar no contexto brasileiro, em tempos de polarização, retórica do ódio, obscurantismo, da

desintelectualização, etc., é fundamental que permeiem a formação de professores. Pois, conforme adverte Saviani (2021e, p. 131), sobre as perspectivas para a pedagogia histórico-crítica na atualidade, assume o constante trabalho “[...] configurado por dois momentos concomitantes e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo que implica o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social”.

Não se trata “meramente” de se apropriar de uma determinada teoria pedagógica, ou melhor, “memorizar” e “aplicar” passos didáticos para a efetivação de um determinado conteúdo em sala de aula. Pois, o processo formativo do professor, a partir da pedagogia histórico-crítica, implica uma concepção crítica de mundo, de sociedade, de indivíduo, enfim, de educação. Isso está alinhado com a necessidade urgente de contribuição para a transformação social. Eis aí uma alternativa concreta para impactar a formação de uma consciência refletida (Saviani, 2012) sobre a realidade neoliberal.

| **Considerações finais**

Este manuscrito procurou explicitar elementos sobre a questão didático-pedagógica à luz de concepções pedagógicas hegemônicas, em proveito de corroborar os preceitos da lógica neoliberal atual. Consequentemente, estabeleceu-se uma tentativa de apontar características sobre a função do professor para atender aos preceitos didático-pedagógicos nas perspectivas de tais concepções.

Evidenciou-se que a educação escolar, na lógica neoliberal, assume características da economia, mais precisamente, do mercado. Nesse sentido, tanto a formação de professores quanto a formação dos alunos na escola atendem às demandas neoliberais em proveito de uma flexibilidade, volatilidade e adaptação às questões necessárias para estarem inseridos nesse *status* social atual.

Destarte, resgata-se, novamente, a epígrafe exposta neste artigo, onde Schwarz (2022) tece considerações sobre “o cinema e os fuzis”. De maneira análoga, aponta-se que, na sociedade capitalista neoliberal, observa-se que por mais que se tenham condições de ver algo sobre a realidade (“verdade prática”), não se é capaz de analisar criticamente tal realidade (“verdade teórica”). À vista disso, complementa-se o trecho selecionado para a epígrafe:

A proximidade mistifica, estabelece um contínuo psicológico onde não há contínuo real: o sofrimento e a sede do flagelo nordestino, vistos de perto e de certa maneira, são meus também. A simpatia humana, que sinto, barra a minha compreensão, pois cancela a natureza política do problema. Na identidade perde-se a relação, desaparece o nexos entre o Nordeste e a poltrona em que estou. Conduzido pela imagem sinto sede, odeio a injustiça, mas não saio responsável, vi sofrimento, mas não sou culpado; não saio como beneficiário, que sou, de uma constelação de forças, de um empreendimento de exploração. (Schwarz, 2022, pp. 29-30)

Nesse sentido, pôde-se evidenciar, com base na epígrafe e nesta citação, que o processo formativo do professor e, por consequência, do próprio aluno procura naturalizar questões que são fundamentais para a sociedade capitalista neoliberal: indiferença, individualismo, descaso social, enfim, exclusão social. Portanto, a ausência de sentido da vida humana na máxima complexidade.

Contudo, foram explicitados determinados elementos, em linhas gerais, sobre a teoria pedagógica histórico-crítica com o intuito de evidenciar uma concepção crítica de educação, em que a formação de professores faz parte de distintos fatores que envolvem a educação escolar em proveito de transmitir o conhecimento historicamente sistematizado. Para isso, ressalta-se que a unidade de teoria e prática, isto é, a práxis educativa em prol da classe trabalhadora é condição cabal para contribuir para o processo de transformação social.

Em suma, o processo formativo do futuro e do atual professor requer uma formação crítica frente à realidade social atual. Foi nesse sentido que o presente manuscrito procurou problematizar. O que se constata é a necessidade de efetivar, de maneira constante e coletiva, a formação de professores, o trabalho pedagógico em escola, principalmente, na escola pública, tendo em vista o desafio atual para uma formação integral tanto do professor quanto do aluno em tempos de ofensiva neoliberal em todas as dimensões sociais. A unidade entre teoria – teoria pedagógica histórico-crítica – e prática, considerando as condições objetivas da educação escolar (em especial, a educação pública), isto é, os problemas hodiernos via investida neoliberal, e do próprio professor na sua atividade profissional, tendo em vista o cenário social no que tange às condições de trabalho, é condição *sine qua non* para uma consciência refletida em prol de uma vigilância crítica social. Seguramente, devido à complexidade, o tema em tela pressupõe contínuo aprofundamento sobre a natureza do trabalho educativo, tendo em vista o contexto social hodierno.

| Referências

- Anderson, P. (1999). *As origens da pós-modernidade*. Zahar.
- Antunes, R. (2005). Trabalho e superfluidez. Em J. C. Lombardi, D. Saviani & J. L. Sanfelice (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação* (3. ed. pp. 35-44). Autores Associados.
- Antunes, R., & Pinto, G. A. (2017). *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. Cortez.
- Bernardo Silva, M. (2021). Elementos teórico-metodológicos para a formação de professores na perspectiva da educação popular. *EccoS: Revista Científica*, 59(e115792). <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.11579>
- Butler, J. (2022). *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição* (1. ed. 6. reimpr.). Autêntica.
- Coutinho, C. N. (2017). *O estruturalismo e a miséria da razão* (1. ed. 2. reimpr.). Expressão Popular.
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (5. ed. rev.). Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: uma contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3. ed. rev.). Autores Associados.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Autores Associados.
- Duarte, N. (2020). “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. Em J. Malanchen, N. S. D. Matos & P. J. Orso (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 31-46). Autores Associados.
- Duarte, N. (2021). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. Em D. Saviani, & N. Duarte. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie* (pp. 87-102). Autores Associados.
- Dunker, C. (2022). Subjetividade em tempos de pós-verdade. Em C. Dunker (Org.). *Ética e pós-verdade* (1. ed. 6. reimpr. pp. 07-37.). Dublinense.
- Eagleton, T. (2019). *Ideologia: uma introdução* (2. ed.). Boitempo.
- Frigotto, G. (2018). Prefácio. Em J. Magalhães et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado* (pp. v-xiii). Gramma.
- Frizzo, G. (2023). Negacionismo e ideologia: a atividade teórica nos processos de consciência. *Trabalho Necessário*, 21(44). 01-22. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57641>
- Galvão, A. C., Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores Associados.
- Grespan, J. (2022). *Marx: uma introdução* (1. ed. 4. reimpr.). Boitempo.
- Harvey, D. (2014). *O neoliberalismo: história e implicações* (5. ed.). Edições Loyola.
- Harvey, D. (2021). *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI* (1. ed. 3. reimpr.). Boitempo.
- Konder, L. (2020). *A questão da ideologia*. Expressão Popular.
- Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Em J. C. Lombardi, D. Saviani & J. L. Sanfelice (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação* (3. ed. pp. 77-95). Autores Associados.
- Lavoura, T. N. & Galvão, A. C. (2021). Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. Em A. C. Galvão, C. L. Santos Júnior, L. Q. Costa & T. N. Lavoura. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia* (v. I. pp. 07-18). Autores Associados.

- Leher, R. & Santos, M. R. S. (2023). Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofacistas no capitalismo dependente. Em R. Leher (Org.), *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. (pp. 09-42). Expressão Popular.
- Lyotard, J. F. (2015). *A condição pós-moderna* (16. ed.). José Olympio.
- Markovits, D. (2021). *A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite*. Intrínseca.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Mascaro, A. L. (2022). *Estado e forma política* (1. ed. 8. reimpr.). Boitempo.
- Oliveira, D. A. (2019). A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. Em D. A. Oliveira, L. M. Carvalho, L. Le Vasseur, L. Min & R. Normand. (Orgs.). *Políticas educacionais e a reestrutura da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas* (pp. 271-300). Vozes.
- Paulo Netto, J. (2017). Uma fase contemporânea da ofensiva neoliberal. Em M. Braz (Org.). *Ensaio de uma marxista sem repouso* (pp. 56-88). Cortez.
- Pereira, J. M. M. (2010). *O Banco Mundial como ator, político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Civilização Brasileira.
- Rocha, J. C. C. (2021). *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político* (1. ed. 2. reimpr.). Editora e Livraria Caminhos.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., Evangelista, O. (2011). *Política educacional*. (4. ed. 1. reimpr.) Lamparina.
- Saviani, D. (2012). *Educação brasileira: estrutura e sistema*. (11. ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (19. ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). Prefácio. Em J. S. Almeida. *A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão* (pp. ix-xiv). Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2021a). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (12. ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2021b). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (6. ed. rev. ampl.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2021c). *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (3. ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2021d). Entrevista com o professor Dermeval Saviani: pedagogia histórico-crítica na atualidade. Em D. Saviani & N. Duarte. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie* (pp. 65-86). Autores Associados.
- Saviani, D. (2021e). Pedagogia histórico-crítica, 40 anos: balanço e perspectivas. Em A. C. Galvão, C. L. Santos Júnior, L. Q. Costa & T. N. Lavoura. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia* (v. I. pp. 113-133). Autores Associados.
- Schwarz, R. (2022). *O pai de família e outros estudos* (1. ed. 1. reimpr.). Companhia das Letras.
- Silva, K. A. C. P. C. (2018). *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Mercado de Letras.
- Sousa, J. F. A. (2018). Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. Em N. S. D. Matos, J. F. A. Sousa & J. C. Silva (Orgs.).

- Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores* (pp. 37-52). Armazém do Ipê.
- Souza, P. H. C. (2018). *Uma história da desigualdade: a concentração da renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013*. Hucitec.
- Teixeira, L. (2013). Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. Em A. C. G. Marsiglia. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica* (pp. 17-34). Autores Associados.

| Sobre o autor

Matheus Bernardo Silva

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5964-368X>

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2018). Professor no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica. E-mail: matheusbernardo25@gmail.com

| Resumen

Se busca analizar la formación docente influenciada por ciertas concepciones pedagógicas hegemónicas en la relación entre el statu quo histórico-social y la educación escolar. En este examen crítico, a través de la investigación teórico-bibliográfica, se optó por recurrir a presupuestos de la concepción dialéctica de la historia en la línea de la pedagogía histórico-crítica. La formación docente, a la luz de conceptos pedagógicos hegemónicos, sustenta un estatus flexible y volátil del docente. La crítica, dilucidada por el esfuerzo colectivo de elaboración de la pedagogía histórico-crítica, alerta sobre tales concepciones pedagógicas hegemónicas y sobre la efectividad de las propuestas de formación docente.

Palabras clave: Neoliberalismo. Enseñanza. Concepciones Pedagógicas Hegemónicas. Pedagogía Histórico-Crítica.

| Abstract

It seeks to analyze teacher training influenced by certain hegemonic pedagogical conceptions in the relationship between the historical-social status quo and school education. In this critical examination, via theoretical-bibliographical research, it was decided to resort to assumptions of the dialectical conception of history in line with historical-critical pedagogy. Teacher training, in the light of hegemonic pedagogical concepts, supports a flexible and volatile status of the teacher. Criticism, elucidated by the collective effort to elaborate historical-critical pedagogy, alerted to such hegemonic pedagogical conceptions and to the effectiveness of propositions for teacher education.

Keywords: Neoliberalism. Schooling. Hegemonic Pedagogical Conceptions. Historical-Critical Pedagogy.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Bernardo Silva, M. (2023). Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. *Linhas Críticas*, 29, e48021.
<https://doi.org/10.26512/lc29202348021>

Referência completa (ABNT): BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. *Linhas Críticas*, 29, e48021, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348021>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

