

## Resist and advance in public education: contributions of historical-critical pedagogy

## Resistir e avançar na educação pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica

## Resistencia y avance en la educación pública: contribuciones de la pedagogía histórico-crítica

Lucas de Vasconcelos Soares<sup>1</sup> , Maria Lílía Imbiriba Sousa Colares<sup>1</sup> ,  
José Claudinei Lombardi<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

### Autor correspondente:

Lucas de Vasconcelos Soares

Email: lukasluph123@gmail.com

**Como citar:** Soares, L. V., Colares, M. L. I. S., & Lombardi, J. C. (2022). Resist and advance in public education: contributions of historical-critical pedagogy. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17109. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17109>

### ABSTRACT

The study stems from the analysis of the 2016 Legal-Media-Parliamentary Coup that triggered a sharp crisis, mainly in the educational field. In view of this situation, it establishes dialogues with a counter-hegemonic pedagogical tendency: the Historical-Critical Pedagogy (PHC), proposing to answer what have been the contributions of the PHC to thinking about the public school in the context of crisis in Brazilian education. Through bibliographic research, the results indicate that, under a context of dismantling and vulnerabilities, the PHC is incorporated in educational debates and practices as an instrument of humanization, defending free public schools, omnilateral training, class struggle and the construction of an emancipatory praxis. As a pedagogical theory, PHC represents a fresh start in the face of the contestation of decontextualized curricula and processes, indicating the integration of individual/collective knowledge and universal knowledge, a movement conducive to the formation of articulated individuals in favor of social transformation.

**Keywords:** Brazilian educational crisis. Educational politics. Public school.

### RESUMO

O estudo decorre da análise do Golpe Jurídico-midiático-parlamentar de 2016 que desencadeou acentuada crise, principalmente, no campo educacional. Diante deste quadro, estabelece diálogos com uma tendência pedagógica contra-hegemônica: a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), propondo-se a responder quais têm sido as contribuições da PHC para se pensar a escola pública sob a

conjuntura de crise na educação brasileira. Por meio de pesquisa bibliográfica, os resultados indicam que, sob um contexto de desmontes e vulnerabilidades, a PHC incorpora-se nos debates e práticas educacionais como instrumento de humanização, defendendo a escola pública gratuita, formação *omnilateral*, luta de classes e a construção de uma práxis emancipatória. Enquanto teoria pedagógica, a PHC representa um recomeço diante da contestação dos currículos e processos descontextualizados, indicando a integração do saber individual/coletivo e os conhecimentos universais, movimento propício à formação de indivíduos articulados em prol da transformação social.

**Palavras-chave:** Crise educacional brasileira. Escola pública. Política educacional.

## RESUMEN

El estudio parte del análisis del Golpe de Estado Legal-Medio-Parlamentario de 2016 que desencadenó una aguda crisis, principalmente en el ámbito educativo. Ante esta situación, establece diálogos con una corriente pedagógica contrahegemónica: la Pedagogía Histórico-Crítica (APS), proponiendo responder cuáles han sido las contribuciones de la APS para pensar la escuela pública en el contexto de crisis en Brasil. educación. A través de la investigación bibliográfica, los resultados indican que, bajo un contexto de desmantelamiento y vulnerabilidades, la APS se incorpora a los debates y prácticas educativas como instrumento de humanización, defendiendo la gratuidad de la escuela pública, la formación omnilateral, la lucha de clases y la construcción de una praxis emancipatoria. Como teoría pedagógica, la APS representa un nuevo comienzo frente a la contestación de currículos y procesos descontextualizados, apuntando a la integración de saberes individuales/colectivos y saberes universales, movimiento propicio para la formación de sujetos articulados a favor de la transformación social.

**Palabras clave:** Crisis educativa brasileña. Escuela pública. Política educativa.

## ENCAMINHANDO O DEBATE: DIÁLOGO INTRODUTÓRIO

No decorrer dos anos tem sido visível um movimento contraditório operante nas políticas públicas quanto a sua concepção originária, quer seja na minimização dos direitos as classes menos favorecidas como em privilégios concedidos as elites dominantes, corroborando no crescimento e expansão do sistema capitalista (Mészáros, 2008). No Brasil, tais condições ampliaram-se a partir da instalação do neoliberalismo, na década de 1990, projetando nas políticas um caráter mercadológico, privatizante e regulatório, momento em que se “[...] buscou uma forma que equalizasse a aporia econômica e [...] abrisse espaço para um novo caminho para a acumulação do capital [...]” (Carinhato, 2008, p. 37). Incorporou-se, portanto, nova roupagem ao setor público, alinhando-o a lógica da produção (Orso, 2020). Consequentemente, visando negar esta realidade, utilizam-se das prescrições legais e dos discursos salvacionistas – que projetam um campo fértil de direitos, justiça e bem-estar – para ocultar as desigualdades existentes e a não efetividade das conquistas sociais.

Historicamente, o período conhecido como de redemocratização nacional no Brasil, efervescente no sentido da busca pela aspirante “democracia emancipatória”, foi de grande importância em revelar/reforçar condições de desigualdades, até então, mascaradas pelo capital. Ressalta-se que foi neste momento da história em que uma abertura político-econômica na educação foi viabilizada, marcando a inserção de organismos internacionais<sup>1</sup> e suas interferências nas decisões e rumos da educação nacional (Orso, 2020), principalmente, a partir de um redimensionamento na função do Estado, conferindo-lhe caráter regulatório (Carinhato, 2008).

---

<sup>1</sup> Entre eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e outros (Carinhato, 2008).

Fruto destas mudanças ideologizou-se um discurso de igualdade, direitos e oportunidades, mesmo sem êxito no plano da materialidade.

Também foi neste período que inúmeros movimentos coletivos, organizados e articulados na busca por direitos e garantias diante dos novos documentos legais em construção, ganharam destaque, reforçando a necessidade da luta e resistência de classes em prol da transformação social (Marx, 2010). Apesar de maior abertura política no campo dos direitos sociais, a onda da redemocratização não foi capaz de romper com as vulnerabilidades existentes, já que o próprio sistema capitalista constitui um processo contínuo e, conseqüentemente, indestrutível/irreparável (Mészáros, 2008).

Em âmbito legal, a promulgação da Constituição Federal de 1988 definiu a premissa democrática como elemento central nos rumos e decisões políticas, econômicas, sociais e educacionais do país, concedendo ao povo o direito de participar ativamente na construção da sociedade (Dourado, 2006). Instituiu assim a democracia como base da organização societária e, na educação, como princípio do ensino. Concomitantemente, o entusiasmo do período acaba induzindo a ideia de uma sociedade democrática, igualitária, autônoma e progressista, nos termos da lei, condição esta que passou a ser replicada no decorrer dos anos, ocultando a real condição de sucateamento do bem público maior: os direitos (Saviani, 2020).

Com efeito, tais mudanças históricas impulsionaram o campo educacional, indicando a necessidade da inserção dos indivíduos na construção da escola pública, cuja instituição deverá guiar-se em uma perspectiva autônoma, democrática e participativa, mesmo diante do contexto ideológico, gerencialista e mercadológico concebido sobre o ensino no país. Desde então, pelas inúmeras interferências dos organismos internacionais (Assis & Ruz Perez & Colares, 2018), políticas e programas foram viabilizados em prol do fomento aos interesses de mercado, secundarizando a essência emancipatória do processo formativo. Ocupou lugar central nestes mecanismos a busca por qualidade, a partir da ideia de resultados, os conhecimentos técnicos e formação alinhada à lógica da produção (Colares, 2020), condicionando a educação em “espaço de negócios” (Orso, 2020).

Não bastasse à condição de precariedade socioeconômica do país, no ano de 2016 reforçaram-se inoperâncias no setor público, maximizando, posteriormente, desmontes e retrocessos nos direitos. Sem contar no irreparável prejuízo contra a ordem democrática que vinha sendo defendida pela base governamental brasileira. Este movimento teve início no Golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, ocasionando na retirada, via golpe, de uma presidenta eleita pelo povo e inserindo, forçosamente, uma direita extremista no comando do país, desrespeitando a Constituição Federal e o próprio povo, pois, compreende-se que:

[...] o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada [...] (Saviani, 2017, p. 217).

Conseqüentemente, inúmeros acontecimentos têm visibilizado condições de abandonos e retrocessos (Saviani, 2017), principalmente, pela destituição e desprezo aos direitos conquistados com muita luta no decorrer dos anos. Em setores como a educação é recorrente a desconstrução das políticas públicas (sob ataques), acionando mecanismos que inferiorizam a importância da essência educativa (a formação integral do estudante) e impondo uma tendência mercadológica e privatizante do ensino (Sanfelice, 2017). Massivamente “[...] comtemplam-se desigualdades, incertezas e fragilidades, fatores que negativam o processo educacional e, cada vez mais,

projetando a ideia de fracasso sobre a escola pública” (Soares et al., 2021, p. 97). Com a pandemia da Covid-19, confirma-se o desassistencialismo educacional, condição alinhada às propostas do atual governo brasileiro (Orso, 2020).

Em decorrência de tais condições, inúmeras são as teorias educacionais e pedagógicas que contribuem na formação de linhas de pensamento direcionadas à superação do contexto atual, configurando-se como teorias contra-hegemônicas<sup>2</sup> na educação, cujos movimentos indicam a necessidade de resistência e contrariedade às ações dominantes, quer seja no contexto social como educacional. Inserida neste compromisso, a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica, “[...] parte de uma compreensão histórica e de desvelamento crítico, tendo o materialismo histórico dialético como base de sustentação, contrapondo-se as pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas [...]” (Soares & Ferreira, 2019, p. 1088). Conforme Saviani (2019, p. 28-29), compreende-se que:

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Neste contexto, a PHC, criada e socializada nos trabalhos de Dermeval Saviani<sup>3</sup>, ocupa espaço significativo no meio acadêmico, científico e educacional, pois, apresenta-se como tentativa de “[...] reeducação de uma sociedade corrompida e alienada, [...] buscando [...] a formação de novos agentes comprometidos com [...] uma educação de qualidade e acessível [...] na qual o conhecimento possa ser valorizado como instrumento principal [...]” (Soares & Ferreira, 2019, p. 1088). Essa teoria, contraposta ao modelo conteudista de ensino, tende a proporcionar uma prática pedagógica transformadora na escola pública, pois, reforçando Marx (2010) e Mészáros (2008), aponta a educação como processo contraditório que, ao mesmo tempo em que é um instrumento de dominação pelo capital, também se constitui como meio de acesso ao conhecimento crítico, aos direitos e a conscientização social.

Sob essa perspectiva, este estudo decorre da análise do Golpe Jurídico-midiático-parlamentar de 2016 que desencadeou acentuada crise, principalmente, no campo educacional. Diante deste quadro, estabelece diálogos com uma tendência pedagógica contra-hegemônica – a Pedagogia Histórico-crítica – propondo-se a responder: quais têm sido as contribuições da PHC para se pensar a escola pública sob a conjuntura de crise na educação brasileira? Objetiva sistematizar as contribuições da PHC para a escola pública em tempos de crise, destacando desafios e perspectivas postos ao processo de implementação.

---

<sup>2</sup> De acordo com Saviani (2019), entende-se que teorias contra-hegemônicas correspondem aos interesses da classe dominada (das massas), contrapondo-se aos interesses dominantes, rompendo com a lógica da dominação e da marginalização dos direitos, principalmente, no campo educacional.

<sup>3</sup> No decorrer de sua trajetória, vem dedicando-se a produção de um conhecimento crítico e transformador, abarcando três campos: história da educação, políticas educacionais e teorias pedagógicas.

As discussões são fruto de pesquisa bibliográfica, contemplando o levantamento teórico do tema. Do embasamento utilizado, o estudo centra-se, inicialmente, nas discussões de Marques & Duarte (2020), Mészáros (2008), Orso (2020), Colares (2020), Saviani (2020) e Soares & Ferreira (2019), seguido por outros estudiosos. Com maior ênfase, utiliza-se dos trabalhos (Saviani, 2013; Saviani, 2018; Saviani, 2019) referentes à PHC, buscando compreensões, contribuições e desafios atribuídos a esta teoria pedagógica.

No tocante a organização textual, o artigo está composto por duas seções, além da introdução e considerações finais: na primeira procura-se estabelecer um debate sobre os efeitos do Golpe de 2016 na escola pública brasileira e suas implicações no decorrer dos anos (*O “suicídio da democracia brasileira”: debate sobre a conjuntura de crise na educação*); e na segunda discutem-se as contribuições da PHC para a escola pública na conjuntura de crise, apontando-a como instrumento de organização/transformação social (*A PHC e a escola pública brasileira: contribuições, desafios e perspectivas em tempos de crise*). A seguir, discutem-se cada uma.

## **O “SUICÍDIO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA”: DEBATE SOBRE A CONJUNTURA DE CRISE NA EDUCAÇÃO**

No curso dos trabalhos desenvolvidos, no contexto do pós-golpe, Saviani tem retratado o processo de Impeachment, consumado em 31 de agosto de 2016, como o “suicídio da democracia brasileira”, considerando o movimento antipopular e inconstitucional imbricado neste acontecimento. De fato, o golpe de 2016 representa retrocesso político, compreendendo que:

O processo [...] que golpeou a democracia brasileira, resultou num surpreendente, ainda que de certo modo previsível, retrocesso político. Sim, considero esse retrocesso, contraditoriamente, ao mesmo tempo previsível e surpreendente. Referi-me ao caráter de certo modo previsível porque a reviravolta política que estamos vivendo tem a ver com a profunda crise, de caráter estrutural, que afeta globalmente a sociedade atual marcada pela forma metabólica do capital, o que se evidencia na desmontagem do chamado “Estado do Bem-Estar” [...]. Ao mesmo tempo, porém, essa reviravolta política no Brasil não deixa de ser surpreendente porque jamais poderíamos pensar que nossa democracia, conquistada a duras penas após 21 anos de ditadura empresarial-militar e que parecia consolidar-se na vigência da Constituição de 1988, viesse a sofrer um duro golpe provocando um retrocesso político de proporções inimagináveis (Saviani, 2017, p. 15).

Indubitavelmente, a retirada de Dilma Rousseff, presidenta eleita democraticamente, acaba por interromper uma série de políticas “[...] sociais e inclusivas que despertaram a atenção do mundo [...]” (Sanfelice, 2017, p. 268), já que priorizavam os direitos consolidados no período da redemocratização, como o protagonismo feminino, valorização das diversidades, acesso ao ensino superior, ampliação de programas de assistencialismo e protecionismo social, etc.

Com a transição do governo para Michel Temer dá-se início a uma série de desmontes e rupturas sociais, protagonizando o congelamento de recursos e investimentos, criação de mecanismos legais que favoreçam a privatização do setor público e um desassistencialismo aos menos favorecidos. Contempla-se a atuação de um governo direcionado, único e exclusivamente, para o crescimento/expansão das elites dominantes, beneficiando o próprio sistema (Saviani, 2017). Tais constatações são ampliadas no governo de Jair Bolsonaro, presidente eleito em 2018, indicando sinal de alerta social, principalmente, por conta da pandemia do novo Coronavírus. No decorrer do contexto pandêmico, as falas do presidente mostram-se concatenadas apenas com interesses particulares e preservação/expansão da economia (Orso, 2020).

Consideravelmente, no contexto do pós-golpe, o campo educacional tem sido alvo de ataques ideológicos, com a retomada de projetos ultraconversadores que concebem a escola

pública como instrumento formativo para as demandas do mercado, fortalecendo o empresariamento da educação brasileira (Colares, 2020) e a privatização do ensino (Orso, 2020). De forma sistemática, “[...] O poder público continua sendo o executor e financiador da política, mas a direção e controle passam a ser de instituições privadas que introduzem elementos da lógica de mercado na gestão escolar, nos conteúdos e nas metodologias de ensino [...]” (Colares, 2020, p. 291). Nesse sentido, Saviani (2017, p. 227) reforça que:

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

Visando refletir o atual contexto da escola pública brasileira, apresentam-se os principais acontecimentos políticos protagonizados no período do pós-golpe, mostrando com a instituição pública vem sendo impactada por ações de desmontes e retrocessos em sua organização, sob os efeitos da tendência neoliberal de mercado a partir da lógica dominante do capital (Mészáros, 2008), conforme sistematizados na tabela 1.

**Tabela 1.** Principais acontecimentos políticos na educação brasileira pós-golpe de 2016.

Principais acontecimentos na educação brasileira pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016		
	Acontecimentos	Iniciativas legais indutoras
I	Congelamento de recursos e gastos públicos com educação e saúde durante 20 anos	Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016
II	Projeto Escola sem Partido	Projeto de Lei do Senado Nº 193/2016
III	Criação do Programa Novo Mais Educação	Portaria Nº 1.144 de 10 de outubro de 2016
IV	Reforma do Ensino Médio	Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro 2017
V	Implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018
VI	Projeto de Militarização das escolas	Decreto Nº 10.004 de 5 de setembro de 2019
VII	A dinâmica do ensino remoto	Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020

Popularmente conhecida como “PEC do fim do mundo”, referenciando o Projeto de Emenda Constitucional Nº 95/2016 e sua engenhosa proposta de congelamento de recursos e investimentos nas áreas de educação e saúde, por 20 anos, como saída para minimizar os altos índices de inflação no país, tal iniciativa projetou inúmeros problemas no campo da educação, com um visível enfraquecimento na manutenção da escola pública, fator preponderante para a retomada do projeto de privatização do ensino. O movimento ideológico operante ignora o fato de que “[...] A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação [...] das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir [...] ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar” (Saviani, 2020, p. 24). Metaforicamente, Sanfelice (2017, p. 273) compreende este mecanismo como “[...] um tiro de misericórdia em um paciente moribundo. É como tirar da veia o pouco de sangue que ali se encontrava [...]”, já que a suspensão do princípio do gasto mínimo coloca em risco todas as projeções concebidas na agenda educacional do país, incluindo as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, algumas já desatualizadas.

Outra polêmica do governo golpista deu-se com as discussões em torno do Projeto de Lei Nº 193/2016 que tramitou no senado federal, tirando da gaveta uma proposta que desde 2004 vem tentando inserir-se no campo educacional, a “Escola sem Partido”, cujo teor “[...] explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino [...]” (Saviani, 2017, p. 228). De acordo com o Artigo 2º, prevê que a educação nacional atenderá ao princípio da “I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado [...]” (Malta, 2016), sem esquecer-se das inúmeras perdas que ocasionaria ao trabalho docente, incluindo o direito da busca da verdade sem quaisquer restrições (Saviani, 2017). É nesse sentido a reflexão feita por Ribeiro (2018, p. 105) ao revelar que “[...] o espantoso é movimentos tais conseguirem apoio de pais, sobretudo da rede privada. Escolas privadas demitem professores [...] porque dizem coisas de que os pais não gostam, e isso é um problema gigantesco [...]”, colocando as garantias educacionais em dúvidas.

Fechando a lista de iniciativas domesticadoras do ensino público em 2016, o Programa Novo Mais Educação (PNME) defende o compromisso de “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar [...]” (Brasil/Mec, 2016). Sua criação está alinhada na justificativa de que “[...] o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015” (Brasil/Mec, 2016). Assim, dá-se início a mudanças curriculares em vista de alinhar a escola pública e seus estudantes as exigências mercadológicas, prevalecendo a busca por resultados satisfatórios a partir da valorização de disciplinas privilegiadas nos exames e avaliações educacionais, consolidando um currículo técnico em detrimento das políticas de resultados (Soares & Colares, 2020), “[...] tendo como elemento caracterizador os sistemas de avaliação e visando solucionar conflitos na área da educação [...]” (Costa & Vidal, 2020, p. 11). Rompendo com a lógica dominante, a organização curricular deve priorizar “[...] a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa [...] promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento” [...]” (Saviani, 2020, p. 22), viabilizando um ensino crítico, reflexivo, significativo e transformador, ao mesmo tempo em que se minimiza o compromisso com a Educação Integral no Brasil (Yamazato & Nascente, 2020; Silva & Colares, 2020).

Sequencialmente, a Lei Nº 13.415/2017 consolida a reforma do ensino médio, pautando-se na perspectiva da escola de tempo integral, confirmando a preferência por áreas de caráter técnico, como Matemática e Língua Portuguesa, e o enfraquecimento de disciplinas importantes no que tange a formação sociocrítica do estudante, como a contribuição da Filosofia, a exemplo. Tal acontecimento é perverso no sentido de inculcar a ideia de uma formação autônoma e democrática, ocultando uma essência ideológica alinhada aos interesses de mercado (Orso, 2020). Sob tais mudanças, “[...] deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo [...] a ser desenvolvido [...]”, pois, o que está em causa é “[...] a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo” (Saviani, 2020, p. 21), ou seja, a defesa/recuperação da essência ontológica do ser social. Importante atentar para “[...] bandeiras como, ‘professor reflexivo’, ‘afetividade’(...) presentes nos discursos empresariais, foram incorporadas (...) como instrumentos de um conjunto de políticas (...) destinadas a reduzir os riscos sociais gerados pelo avanço das políticas neoliberais. (Gomes & Colares, 2012, p. 289)

A Resolução Nº 4/2018, que instituiu a nova Base Nacional Comum Curricular, põe em evidência o crescente compromisso com a domesticação do ensino, ancorando-se no discurso de competências e habilidades como pressuposto para a melhoria da aprendizagem. Em seu Artigo 2º define que “as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”, compreendendo esta mesma competência como “a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício

da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil/Mec, 2018). Reflete, nesse caso, uma adequação reducionista da educação aos interesses dos organismos internacionais, já que o modelo de competências tem suas origens no campo empresarial, incentivando a produção e a competição. Recorrendo a Saviani, referente ao objetivo central da escola pública (o desenvolvimento integral do estudante), constata-se que:

[...] tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2020, p. 21-22).

Já no governo Bolsonaro, o Decreto Nº 10.004/2019 institucionaliza o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), visando, ideologicamente, “[...] promover a melhoria da qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” por meio de um modelo baseado “[...] nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019). Sobre tal proposta recai a obediência, o medo e a autoridade como elementos centrais para um bom aprendizado (Saviani, 2020), destituindo todo um processo didático-pedagógico consolidado na história, sem contar na fiscalização do trabalho docente e forte controle educacional (Orso, 2020). Em 2020, a Portaria Nº 1.071, em vigor no dia 04 de janeiro, consolidou a implementação de 105 novas escolas, sendo: 51 implantadas em 2020 e 54 previstas para 2021.

Problematicamente, com a pandemia da Covid-19, implementou-se, pela Portaria Nº 343/2020, a dinâmica do ensino remoto na escola pública, cujo processo reforça a condição de abandono e vulnerabilidades sociais do poder público sobre a educação. Projeta no docente e nos dirigentes de instituições a obrigatoriedade de implementação desta dinâmica, mesmo sob intensos riscos e despreparo técnico, principalmente, no manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis. Acompanhamos, então, a catastrófica experiência posta por este modelo de ensino, que não se encaixa na educação à distância, enquanto modalidade educativa, nem tampouco equivale à educação presencial (Saviani, 2020).

Portanto, tais acontecimentos revelam o enfraquecimento do compromisso com o acesso e universalização da escola pública, gratuita, de qualidade e referenciada socialmente (Colares, 2020). Sinalizam uma tendência crescente de dominação que, se nada feito, culminará na perda definitiva de direitos e/ou qualquer possibilidade de transformação social, já que os desmontes e retrocessos são constantes e ocorrem silenciosamente. Em linhas gerais, o movimento da resistência coletiva é necessário, iniciando o processo de “[...] rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema [...]” (Mészáros, 2008, p. 35), perseguindo de modo planejado e articulado em prol dos direitos e emancipação social. Tais discussões apontam a necessidade de uma teoria pedagógica que valorize os direitos sociais, proporcione a reflexão do real concreto e prepare os indivíduos para a resistência. No tópico seguinte discute-se como a PHC poderá contribuir nesta luta em defesa da escola pública brasileira.

## **A PHC E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE CRISE**

As discussões em torno da PHC e sua contribuição à escola pública tem sido pauta do trabalho de pesquisadores<sup>4</sup>. Seu diferencial, comparando-se a outras teorias pedagógicas, reside no fato da compreensão da realidade em sua totalidade, caminhando, a partir desta constatação, em

<sup>4</sup> Entre eles, destacam-se intelectuais contemporâneos que se dedicam ao tema: Lombardi; Colares; Orso (2021), Saviani (2019), Duarte (2013), Orso (2020), e outros.

direção à transformação social pela ação humana organizada. Enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica, a PHC supera “[...] tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permite-lhes o exercício de um poder real [...]” (Saviani, 2018, p. 25).

Partindo de três teses: 1. *Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova)*; 2. *Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos*; 3. *De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia, menos ela foi democrática* (Saviani, 2018), Saviani propôs uma concepção pedagógica que, não apenas denunciasse as falhas das demais, mas sim contribuísse na reversão de um desvio no papel da escola pública: o da servidão aos interesses do sistema, recuperando o caráter público de direito, com práticas pedagógicas alinhadas a uma formação *omnilateral* do indivíduo (Soares & Ferreira, 2019), apresentando-a com a intencionalidade de “[...] reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista [...]” (Saviani, 2013, p. 61). De fato, estas teses tornam-se antíteses às ideias dominantes no meio educacional, especificamente, na escola pública (Saviani, 2018). De acordo com seu criador, compreende-se que:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, do outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2013, p. 119-120).

Quanto a sua implementação nos processos e práticas educacionais, a PHC “[...] procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2013, p. 57), fugindo do recorrente erro de propor além e permanecer aquém. Para tanto, cinco métodos de ensino são delimitados em sua implementação, tendo por base a própria prática social, conforme comparativo apresentado na tabela 2.

**Tabela 2.** Comparativo dos métodos da PHC diante de outras teorias pedagógicas.

Comparativo dos métodos de ensino da phc diante de outras teorias pedagógicas segundo saviani (2018) e saviani (2019).

Métodos de ensino	Teorias pedagógicas mencionadas		
	Pedagogia tradicional	Pedagogia nova	Pedagogia histórico-crítica
1º Passo: Ponto de partida	Preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor.	A atividade, cuja iniciativa é dos alunos.	PRÁTICA SOCIAL, comum ao professor e alunos.
2º Passo	Apresentação de novos conhecimentos, por parte do professor.	O problema como um obstáculo, que interrompe a atividade dos alunos.	PROBLEMATIZAÇÃO, com detecção dos problemas a serem resolvidos no âmbito da prática social e que conhecimentos serão necessários dominar.
3º Passo	Assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores.	Coleta de dados.	INSTRUMENTALIZAÇÃO, visando apropriar-se dos instrumentos teóricos/práticos necessários ao equacionamento de problemas detectados na prática social.
4º Passo	Generalização.	Hipótese.	CATARSE, referente à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, revertidos agora em elementos ativos de transformação social.
5º Passo: Ponto de chegada	Aplicação.	Experimentação.	A PRÓPRIA PRÁTICA SOCIAL, visibilizando a ascensão/equacionamento dos conhecimentos entre alunos e professor.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Saviani (2018) e Saviani (2019), 2021.

Em análise à tabela 2, é perceptível que Saviani não propõe a radicalidade do desapego a outras teorias pedagógicas, mas lança mão do movimento de superação entre a necessidade, realidade e os visíveis distanciamentos, aproximando de uma prática educativa significativa e contributiva na transformação social (Soares & Ferreira, 2019). Uma vez partindo da prática social, atuando em detrimento desta mesma prática, os resultados tendem a favorecer a emancipação dos sujeitos e de sua realidade, ressaltando que a PHC “[...] não é apenas uma simples teoria pedagógica, trata-se de uma proposta de educação para um projeto de sociedade [...]” (Orso, 2020, p. 49) que vise à formação de “[...] agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Saviani, 2013, p. 121). Portanto, a PHC tende a contribuir na preservação da escola pública, respeitando um sentido histórico, social e constitucional (Soares & Ferreira, 2019), auxiliando na compreensão do fenômeno atual (a crise), na organização de resistências e no apontamento de percursos para um possível rompimento com a ideologização do capital.

Considerando a importância desta teoria pedagógica, destacam-se algumas iniciativas realizadas em vista de ampliar as discussões e alcançar um número maior de adeptos. Entre estas: 1) Os grupos de estudos descentralizados, no território nacional, voltados ao tema da PHC; 2) Os eventos científicos ocorridos<sup>5</sup> no país; 3) A crescente realização de *Lives* durante a pandemia; 4) A divulgação de materiais audiovisuais no Canal do *YouTube* do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR<sup>6</sup>; 5) A realização dos cursos: Pedagogia Histórico-crítica

<sup>5</sup> Entre eles: o XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR; XV Jornada do HISTEDBR; etc.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCSOiwb6xLtGQZCOZ9scMkoQ>

e prática transformadora (2020) e Pedagogia Histórico-crítica: ciência, currículo e didática (2021). Tais movimentos, contabilizando números expressivos de participantes, reforçam o interesse pela PHC, enquanto proposta pedagógica alinhada à transformação social (Saviani, 2019).

No que tange a sua implementação na escola pública brasileira, considerando que “[...] uma teoria crítica [...] só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados [...]” (Saviani, 2018, p. 25), a PHC constitui resistência ativa, já que contraria os interesses dominantes, representados pelos organismos internacionais, instituições privadas e o grande mercado capitalista, indicando que sua inserção nos currículos e práticas pedagógicas não será fácil, mas possível a partir de um processo contínuo de conscientização, questionamentos e reversão ideológica em prol da superação dos dilemas postos pelo sistema. Positivamente, sua prática exige fundamentação teórica consistente e planejamento criterioso das ações previstas ao processo educacional, num movimento que ultrapassa o aspecto macro (com a formulação das políticas públicas) e micro (funcionamento e organização das unidades de ensino) da educação (Saviani, 2018). No âmbito da educação escolar, a tarefa da PHC implica:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2019, p. 43).

Nesse sentido, revela-se uma teoria pedagógica alinhada as reais necessidades de estudantes e professores que, massivamente, sofrem os efeitos da onda neoliberal que perpassa a escola pública contemporânea. Preocupa-se, inicialmente, com o problema do desenvolvimento social e das classes, combinando interesses populares com a educação, movimento que culminará na superação das mazelas educacionais (Saviani, 2013). Eis um grande diferencial, pois, trata-se de “[...] uma pedagogia que articule de forma crítica e historicizadora a atividade educacional com a construção de uma prática [...] revolucionária [...] na perspectiva de superação da sociedade burguesa” (Marques & Duarte, 2020, p. 2205-2206). Para Marques e Duarte (2020, p. 2206), a PHC resgata a necessidade de “[...] desenvolver o pensamento teórico, capaz de trabalhar com a dialética entre os eventos aparentes e os processos essenciais, o que requer, na escola, a atuação deliberada do professor no sentido da produção do pensamento teórico nos alunos”. Assim, lança o docente como agente responsável pela conscientização e amadurecimento crítico-transformador dos estudantes.

Outra contribuição mostra-se no sentido das estratégias teórico-metodológicas advogadas pela PHC, cujo objetivo “[...] é produzir a humanidade nos indivíduos por meio de uma atividade intencional, sistematizada, voltada às formas mais adequadas de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos [...]” (Marques & Duarte, 2020, p. 2213). Reforça que este processo exige sistematização dos dados e transposição didática, transformando os conhecimentos adquiridos em “saberes escolares” (Marques & Duarte, 2020), o que, por si só, já indica uma outra realidade em torno dos processos pedagógicos, amplamente ancorada no contexto social do estudante, podendo tornar-se significativa na aprendizagem escolar.

Em Soares & Ferreira (2019) encontram-se discussões que valorizam a PHC no sentido de possibilitar a compreensão e o posicionamento crítico sobre termos, ideias e políticas concebidas sobre a escola pública, como a violência simbólica ancorada no discurso de eficiência (referindo-se a BNCC), as políticas de avaliação educacional, as novas modalidades de ensino e outras, indicando a necessidade da contradição entre estes acontecimentos e seus impactos no desmembramento da

escola pública. Além disso, a PHC nos ajuda a pensar realidades específicas, a exemplo, o caso dos ribeirinhos amazônicos que precisam da apropriação dos conteúdos para lutar por seus direitos, enquanto povos marginalizados. Aqui se vislumbra a ideia de formação a serviço da desalienação, evidenciando que “[...] o método dialético promove um aprofundamento na compreensão dos fenômenos, considerando a totalidade e as condições da realidade” (Aksenen, 2015, p. 3655) e, nessa ótica, a PHC “[...] só faz sentido quando vista no engajamento na luta pela superação da sociedade capitalista [...]” (Duarte, 2013, p. 60).

Concomitantemente, Orso (2020) ressalta que a maior contribuição da PHC para a escola pública está na preparação de percursos que facilitem sua transformação social, fugindo da radicalidade da dominação do capital e a recuperação de uma essência formativa pública para a consciência crítica e reversão dos indivíduos alienados, pois, trata-se de uma teoria que propõe “[...] articulação entre educação e sociedade, objetiva a identificação dos problemas postos pela prática social [...], bem como, identifica as condições e meios necessários à superação dos mesmos [...]” (Orso, 2020, p. 49-50), fundamental para fortalecer resistências diante da intensa crise que perpassa a educação. Em busca destes percursos formativos que tanto almejamos na escola pública, tomamos como ponto inicial a indicativa apresentada por Marques e Duarte (2020, p. 2219), refletindo que:

[...] para que a pedagogia histórico-crítica possa avançar na direção da transformação da sociedade dividida em classes sociais, é preciso sua efetiva incorporação como uma teoria pautada na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético, de modo que esta passe a nortear os processos de formação da individualidade e constituir as relações na prática educativa. Sendo assim, acreditamos ser primordial pensarmos o significado que tem para o próprio professor a realidade que vivemos e a tarefa de formar seres humanos. O professor, por sua vez, também precisa ter superada a visão de mundo pautada no senso comum para auxiliar na construção de uma hegemonia emancipadora.

Refletir sobre a PHC como modelo de resistência torna-se de grande apoio para o alcance de novos membros a esta incansável luta de reestabelecimento de uma educação voltada a todos, considerando-a como a “[...] base para o Brasil se reconstruir de todo esse período de conflito, de ódio, de desconstrução [...]” (Ribeiro, 2018, p. 98), projetando na educação, na escola pública e no trabalho educativo um “[...] antídoto às ilusões ideológicas difundidas pela mídia tradicional [...]” (Saviani, 2020, p. 23-24) e pelo próprio sistema.

Advogar a PHC em realidades como a nossa, surrupiada pelo capital, não é tarefa simples, como focar nos problemas e lançar críticas sobre estes. Do contrário, a ampliação de intervenções com os “sujeitos em ascensão” faz-se necessária, ampliando discussões, abastecendo o conhecimento, fortalecendo o posicionamento crítico e valorizando suas realidades e condições sociais. Eis o desafio posto aos profissionais da educação comprometidos com a implementação da PHC em seus *lôcus* de atuação (Soares & Ferreira, 2019). Desse modo, discutem-se, a seguir, alguns percursos que podem viabilizar a materialidade deste processo.

## **A INSERÇÃO DA PHC NA ESCOLA PÚBLICA**

A inclusão desta subseção surgiu após a conclusão do texto, momento em que, ao rever os escritos, veio à baila uma observação. Nas discussões travadas em torno da PHC – enquanto teoria pedagógica de ordem contra-hegemônica – discute-se com frequência os métodos de ensino (passos) e suas contribuições na prática educativa, ressaltando o valioso trabalho de Saviani para os educadores. No entanto, observa-se que pouco tem sido o debate em torno da seguinte questão: como fazer com que esta teoria chegue à escola pública, ou seja, como despertar os profissionais da educação sobre a viabilidade e contribuição da PHC na melhoria dos processos educacionais? Tal

questionamento implica uma condição real em que a PHC advoga contra o sistema e sua inclusão não é algo favorável, mas que necessita de articulações em prol de sua materialidade.

Num primeiro momento defronta-se com a problemática das políticas e currículos fetichizados que chegam prontos à escola e aos docentes. Ao professor seria mais viável: abrir mão destes mecanismos normativos e adentrar em uma nova teoria pedagógica, assumindo todos os riscos dessa implementação? Ou persistir na cultura banalizada dos conteúdos técnicos alinhados as demandas do mercado, que minimizam sua autonomia frente ao processo ensino-aprendizagem? Questões desta natureza nos colocam diante de dois tipos de profissionais: os acomodados (ou ainda, amedrontados em romper com o sistema) e os “em ascensão”, que buscam mudanças em sua prática em vista do desenvolvimento integral dos estudantes. É com este segundo profissional que a PHC tende a funcionar, mas, claro, não deixando de lutar para libertar os demais da condição de dominação e alienação.

Desse modo, como alcançar os profissionais da educação em torno da Pedagogia Histórico-crítica e sua implementação na escola pública? A questão não é simples, mas aqui se encontram possibilidades. Tomamos, a exemplo, o movimento de compra de algo que nos foi apresentado e despertou nossa vontade – associada ou não a uma necessidade.

Podemos não encontrar disponível o produto inicial, porém, um bom vendedor nos apresenta outro compatível e nos instiga a experimentar (no caso da compra de um automóvel, realizar um *test drive* para verificar suas condições de funcionamento). Nestes tipos de testes, o sujeito potencial comprador é envolvido na experiência prática, ainda que curta, sobre o que estão lhe oferecendo. Após o teste, está prestes a uma decisão. Entretanto, considerando a nova opção precisa rever algumas condições tais como o preço. Se a resposta for positiva, significa que um processo de desconstrução do desejo anterior foi realizado. Porém, caso seja negativa, também pode colocar o sujeito diante de novas possibilidades, desde que realize uma criteriosa análise da situação concreta, das condições objetivas e subjetivas implicadas na tomada de decisão e nos resultados que almeja alcançar. Talvez nem seja o caso de realizar uma nova compra, mas tão somente adaptar – recorrendo a aprendizagens novas ou revendo o que conhecemos – para potenciais resultados ao que já dispomos, sem ceder ao desejo de nova compra, especialmente quando ela não constitui uma necessidade. E se houver a compra (seja de um automóvel ou outro bem) que seja precedida de criteriosa análise.

O exemplo, de compra e venda, foi utilizado por ser algo de nosso cotidiano, porém, quase sempre realizado sem maior reflexão. Aproximável do que ocorre na prática educativa da escola pública, com as “opções” que se apresentam ao docente diante das mudanças que políticas descontextualizadas projetam em seu trabalho as quais apresentam “novos produtos” e induzem a sua aceitação. Porém, além das novidades pedagógicas, temos também a possibilidade de rever, adaptar, ampliar a partir do que já dispomos ou nos dispendo a buscar alternativas para a superação dos problemas e o alcance dos propósitos almejados.

Os que conhecem as pedagogias contra hegemônicas estão mais preparados para não se deixarem seduzir pelo “canto da sereia” do sistema capitalista. E para que as potencializem em prol da construção de uma nova sociedade. No caso específico da PHC, não basta discutir os cinco passos de ensino propostos pela teoria. É preciso executá-los, ampliando seu alcance formativo, como podemos sinalizar nos itens seguintes:

### **O real em confronto**

Nesse primeiro movimento o que estaria em evidência seria a condição real em que se encontram os educadores e os processos pedagógicos incutidos em sua atuação na escola pública. Paralelamente, constitui-se um espaço de apresentação da PHC, enquanto teoria pedagógica direcionada à transformação social, recuperando as bases da formação cidadã sem aprisionar-se nos preceitos ideológicos do capital. Seria, portanto, um momento dos educadores conhecerem os

estudos e proposições da PHC, refletindo seus propósitos frente aos dilemas postos pelas teorias presentes na prática profissional. Confrontaria assim a prática descontextualizada dos professores, apresentando-se como instrumento de possível mudança e reversão educacional. Para sua efetividade, reforça-se a importância dos grupos de estudos, dos cursos e atividades direcionadas aos profissionais da educação. Caberia um esforço por parte dos pesquisadores deste tema para ampliar, massivamente, tais conhecimentos em direção à escola pública. Este tende a preparar os indivíduos, em termos de conhecimentos e viabilidades, para o segundo movimento, desconstruindo visões reducionistas do tema.

### **A vivência do concreto**

Uma vez revelada à condição atual da realidade, chegou o momento de colocar em prática os percursos propostos pela PHC, ou seja, uma espécie de teste, como a exemplo da venda do automóvel, se faz necessário. Seria proposto a cada participante a elaboração de um plano de ensino direcionado a sua realidade e embasado, teórico e metodologicamente, pela PHC. Em seguida, considerando que a motivação é um elemento principal para o alcance de bons resultados<sup>7</sup>, seria lançado um desafio a estes profissionais: garantir a aplicabilidade da experiência (da PHC) em sua prática educativa, determinando um tempo de, no mínimo, um semestre. Nesta etapa seria importante registrar tudo o que está sendo constatado na experiência, fazendo o aspecto positivo e negativo da teoria, comparando-a com as condições anteriores reveladas no movimento do *real em confronto*. Ressalta-se que não se trata de implantar de qualquer maneira a PHC na escola – pois, sabe-se que esta constitui um processo contínuo de formação – mas sim de possibilitar com que os profissionais tenham um contato mínimo com o tema e, conseqüentemente, prossigam ao movimento final.

### **A decisão como condição social**

Após o momento da experiência prática, chegou à vez da decisão, momento em que o docente opta ou não pela PHC como teoria embasadora de sua prática educativa. Aqui não reside apenas a escolha do sim (avançar) ou não (retroceder), mas de levar em conta que a decisão influenciará na condição social, permanecendo nas bases dominadoras do sistema ou avançando no sentido da resistência social. Imagina-se que ao fim deste processo, mesmo que a decisão não seja favorável a PHC, o ganho sempre será positivo, uma vez que é possível revelar outro tipo de educação a estes profissionais que ainda residem sob as bases descontextualizadas e dominantes do sistema. A decisão pela PHC tende a favorecer a valorização do estudante, dos processos e da própria escola pública e seus profissionais. Desse modo, ressalta-se que a opção de escolha, concedida aos sujeitos, também os aproxima de uma vivência democrática, característica central de uma teoria pedagógica transformadora (PHC).

Como anunciado anteriormente, tais movimentos, ainda propostos timidamente, visam corroborar no sentido de ampliação da PHC no campo educacional, considerando que seu êxito depende da intensificação de esforços dos pesquisadores do tema em organizar eventos, cursos, palestras e disciplinas que possam chegar até a escola pública. Inclusive, pela relevância que tem demonstrado ao longo dos anos, bem como pela condição de crise na educação brasileira, acredita-se que, assim como a Informática Educacional e outras disciplinas que foram surgindo em detrimento da necessidade societária, a exemplo, a PHC deveria estar incorporada como componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas e cursos de formação direcionados à educação. Há estudos que legitimam essa inserção no sentido de promover uma educação

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão, recomenda-se a leitura do artigo “A importância da motivação no ambiente de trabalho”, disponível em: <file:///C:/Users/lukas/Downloads/635-2662-2-PB.pdf>

direcionada aos interesses sociais e populares<sup>8</sup>, resistindo às bases ideológicas do capital (Schlindwein & Catini, 2021). Daí uma questão a ser defendida junto aos formuladores da política educacional no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja ciência de que os dilemas postos à escola pública são antigos, justificados pela ampliação da tendência neoliberal no país e a crise estrutural do capital mundial, é inegável que o Golpe de 2016 alargou tais problemáticas educacionais e minimizou a importância da escola pública, abrindo feridas diante de uma (Des)democratização do ensino. Sob tal constatação, os resultados indicam que, em um contexto de retrocessos, desmontes e vulnerabilidades na educação, especialmente na escola pública, a PHC vem incorporando-se nos debates e práticas educacionais como um instrumento de humanização, favorecendo a formação integral dos educandos, a luta de classes e a construção de uma práxis pedagógica emancipatória. Paulatinamente tem reforçado a defesa da escola pública, a gratuidade do ensino e uma formação *omnilateral*, rompendo com a radicalidade da alienação e massificação pelo capital.

No decorrer dos anos, a PHC tem levantado a bandeira em defesa de uma educação universal, acessível, laica, gratuita, de qualidade e referenciada socialmente, ou seja, de essência pública, auxiliando a compreender o papel da escola e dos profissionais da educação na formação de resistências e no rompimento com modelos tradicionais e descontextualizados do ensino. Assim, a contradição que reside na educação – enquanto instrumento de dominação, mas também de desalienação social – é a ótica que tem sido propagada por esta teoria, defendendo a educação como direito de todos.

Apesar dos desafios que residem em sua implementação, principalmente, por contrapor-se ao sistema dominante, a PHC tem fortemente confrontado práticas, processos e teorias educacionais, defendendo a valorização do docente e do estudante, a realidade e condição social, o aprendizado e vivências coletivas, o direito e as garantias constitucionais concebidas a cada um, etc. Assim, enquanto prática transformadora propõe-se a busca por um ensino de qualidade, crítico, reflexivo, articulado e transformador, podendo apresentar-se como solução ao contexto pandêmico e pós-pandêmico no sentido de valorizar a educação como bem inalienável, pensando a prática social do aluno como pressuposto e embasamento do processo educativo, provocando rupturas dos conhecimentos técnicos e mercadológicos operantes na escola.

Enquanto teoria pedagógica, a PHC representa um recomeço na escola pública, pois, intensifica a contestação dos currículos e processos incorporados, enquanto práticas descontextualizadas, indicando a integração do saber individual/coletivo com os conhecimentos universais como movimento propício a formação de indivíduos conscientes e articulados em prol de sua transformação social. No sentido de superação da crise educacional brasileira, a Pedagogia Histórico-crítica auxilia na compreensão histórica e fenomenológica dos problemas, o papel de cada indivíduo e o pensamento crítico e consciente alinhado a luta de classes para a reversão social. Eis uma forte aliada na luta pela defesa da escola pública e em detrimento dos direitos sociais. A bandeira está posta e a luta é de todos. Avante!

**Contribuições dos Autores:** Soares, L. V.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Colares, M. L. I. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Lombardi, J. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

---

<sup>8</sup> Para melhor compreensão, recomenda-se a leitura da experiência de inserção da PHC nos estágios curriculares durante a formação, sistematizadas no texto de Pinheiro e Moradillo (2015), disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3545.pdf>.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

- Aksenen, E. Z. (2015). A pedagogia histórico-crítica no bojo das teorias educacionais. In: *XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná: PUC, p. 3644-3656. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17570\\_9258.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17570_9258.pdf)
- Assis, A. E. S. Q., Ruz Perez, J. R., & Colares, M. L. I. S. (2018). Dimensões a serem consideradas para a discussão de políticas educacionais na realidade amazônica. *Revista Práxis Educacional*, 14(27), 186-209. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2926>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (2019). *Decreto Nº 10.004 de 5 de setembro de 2019*. Brasília: Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm)
- Brasil/Mec. (2016). *Portaria Nº 1.144 de 10 de outubro de 2016*. Brasília: Ministério da Educação. <https://www.bsgestaopublica.com.br/portariamec1144>
- Brasil/Mec. (2018). *Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018*. Brasília: MEC. [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296)
- Carinhato, P. H. (2008). Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. *Aurora*, 2(1), 37-46.
- Colares, A. A. (2020). Empresariamento da educação. In: Lima, A. B. D. & Previtali, F. S. & Lucena, C. (Orgs.). *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 279-306.
- Costa, A. G., & Vidal, E. M. (2020). Concepções e implicações da Accountability educacional no Brasil: o estado da questão. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 13(2), e-13903. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13903>
- Duarte, N. (2013). A pedagogia Histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 5(2), 59-72.
- Gomes, M. A. D. O., & Colares, M. L. I. S. (2012). A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. *Acta Scientiarum Education*, 34(2), 281-280. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16978>
- Lombardi, J. C., Colares, M. L. I. S., & Orso, P. J. (2021). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- Marques, H. J., & Duarte, N. (2020). A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, 15(3), 2204-2222. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>
- Malta, M. (2016). *Projeto de Lei Nº 193/2016: Programa Escola sem Partido*. Brasília: Senado Federal. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>
- Marx, K. (2010). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. [Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. [Tradução: Isa Tavares]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo
- Orso, P. J. (2020). O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. *Revista Exitus*, 10, 01-54.
- Ribeiro, R. J. (2018). Escola pública no Brasil: como enfrentar os tempos difíceis. In: Krawczyk, N. (Org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Uberlândia: Navegando Publicações, 97-105.
- Sanfelice, J. L. (2017). Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: Lucena, C., Previtali, F. S., & Lucena, L. (Org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 261-278.
- Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 10, 1-25.
- Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados.

- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Schindwein, I. G. C., & Catini, C. R. (2021). Popular Education as a collective practice of insurgency and emancipation. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e14279. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14279>
- Silva, N. F. D., & Colares, M. L. I. S. (2020). A educação integral no Oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-UFOPA. *Revista Práxis Educacional*, 16(39), 379-394. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6386>
- Soares, L. D. V., & Colares, M. L. I. S. (2020). Avaliação educacional ou política de resultados? *Educação & Formação*, 5(15), 1-24.
- Soares, L. D. V. & Colares, M. L. I. S. & Colares, A. A. (2021). A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico. *Revista Educar Mais*, 5(1), 83-98. <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119>
- Soares, L. D. V., & Ferreira, M. A. V. (2019). A PHC e as discussões do século XXI: diálogos e reflexões obtidas no grupo de estudo de Óbidos frente às mazelas do cenário educacional brasileiro. In: Condé, A. S. (Org.). *Anais .... Uberlândia: Navegando Publicações*, 1087-1097. <https://www.semintertrabedu.com.br/anais>
- Yamazato, M. O., & Nascente, R. M. M. (2020). Concepções, projetos e experiências de educação integral no Brasil. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-20. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13541>

**Recebido:** 3 de novembro de 2021 | **Aceito:** 2 de fevereiro de 2022 | **Publicado:** 14 de março de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.