



**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 41, (Jan/Dez) de 2025
ISSN: 2178-7476



A FUNÇÃO ESSENCIAL DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DITA ‘SOCIEDADE DO CONHECIMENTO’: COM QUE LIDAMOS?

THE ESSENTIAL ROLE OF THE SCHOOL AND TEACHER EDUCATION IN THE SO-CALLED ‘KNOWLEDGE SOCIETY’: WHAT ARE WE DEALING WITH?

EL PAPEL ESENCIAL DE LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LLAMADA ‘SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO’: ¿CON QUÉ ESTAMOS LIDIANDO?

Bruno Delmondes Xavier

Mestre pelo ProfEPT-IFMS, doutorando em Educação pelo PPGEdU/FAED – UFMS)
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande – MS, Brasil.
E-mail: bruno_xavier@ufms.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5628-3383>

Resumo: diante da acessibilidade que os aparelhos tecnológicos digitais possibilitam, suscita a argumentação de que estamos na ‘sociedade do conhecimento’, onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s) viabilizam o acesso ao conhecimento. Por consequência, emergem supostas necessidades educacionais em função das ferramentas informatizadas. Nesse sentido, objetivamos neste artigo discutir, por meio de uma reflexão teórica histórico-crítica, a função essencial da educação escolarizada frente a esse discurso. Por intermédio de pesquisa bibliográfica, recrutamos a categoria ideologia sob a perspectiva crítica de autores da tradição marxista para dar argumento de sustentação. Concluímos que estamos lidando com um processo ideológico para justificar as limitantes mudanças orçamentárias e estruturais do Estado. O risco é enfraquecer a função essencial da escola, a formação de professores, a difusão dos conhecimentos e saberes humanamente mais desenvolvidos, reduzindo o ensino-aprendizagem à capacitação para trabalho simplificado, acrítico e fragmentado.

Palavras-Chave: Sociedade do conhecimento; Ideologia; Trabalho Educativo; Formação de Professores; Conteúdos clássicos.

Abstract: with how easy it is to access digital tech these days, some people argue that we’re living in a ‘knowledge society,’ where Digital Information and Communication Technologies (ICTs) make knowledge more available than ever. Because of that, there’s this growing idea that education needs to adapt to all these new digital tools. In this context, the present article aims to critically examine, through a historical-critical theoretical reflection, the essential role of formal education in light of this discourse. Drawing upon a bibliographic research, we employ the concept of ideology from the critical perspective of authors within the Marxist tradition to substantiate our argument. We conclude that this phenomenon constitutes an ideological process intended to legitimize the State’s limited structural and budgetary reforms. The risk lies in undermining the essential role of schooling, the professional development of educators, the transmission of the most advanced forms of human knowledge, reducing the teaching-learning process to mere training for simplified, uncritical, and fragmented labor.

Keywords: Knowledge Society; Ideology; Educational Work; Teacher Education; Classical Content.

Resumen: a partir de los dispositivos tecnológicos digitales que permiten una mayor accesibilidad, surge el argumento de que vivimos en una “sociedad del conocimiento”, en la cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan el acceso al saber. Como consecuencia, emergen supuestas necesidades educativas derivadas del uso de herramientas informatizadas. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo discutir, mediante una reflexión teórica de carácter histórico-crítico, la función esencial de la educación escolar frente a dicho discurso. A través de una revisión bibliográfica, se recurre a la categoría de ideología desde la perspectiva crítica de autores pertenecientes a la tradición marxista, con el fin de sustentar el análisis. Se concluye que estamos ante un proceso ideológico que busca justificar las limitadas reformas estructurales y presupuestarias del Estado. El riesgo consiste en debilitar la función esencial de la escuela, la formación docente, la transmisión de los saberes humanamente más desarrollados, y en reducir el proceso de enseñanza-aprendizaje a una mera capacitación para un trabajo simplificado, acrítico y fragmentado.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento; Ideología; Trabajo educativo; Formación docente; Contenidos clásicos.

Introdução

Quando se trata da educação pública no Brasil, é efervescente a disputa pelos espaços político, curriculares, didático-pedagógicos, estruturais e, sobretudo, orçamentários. Posto o fato de que a educação escolarizada é a forma dominante de educação, cujo resultado se origina de um longo processo histórico, necessariamente, para a produção e reprodução de uma vida social cada vez mais complexa, arregimentada pelo Estado em suas premissas constitucionais.

Neste modelo de sociedade de classes, percebe-se a contradição da classe dominante entre disponibilizar uma educação, por meio do Estado, que possa treinar minimamente o trabalhador para se adaptar aos modos cada vez mais sofisticados de produção. Contudo, nega-se o pleno sentido da formação do indivíduo, no que se refere aos conhecimentos mais sofisticados da cultura humana e as possibilidades de humanização. Nesta sociedade capitalista, as tensões circundam entre a classe dominante com suas tentativas de degradação da escola pública na transmissão do saber elaborado à população e, por outro lado, a classe trabalhadora com possibilidade de acesso às formas mais elaboradas de conhecimento que permitem avançar na apreensão e domínio sistematizado dos conhecimentos científicos, ainda que parcial.

Segundo ditos populares e de alguns teóricos pós-modernos da administração e marketing, estamos na assim dita ‘sociedade do conhecimento’ em pleno século XXI. Isso implica, considerando essas teorias, em necessidades de mudanças didático-pedagógicas abrangentes. Segundo tais premissas, a questão agora é aceitar que há um novo paradigma, cujos preceitos da adaptação a esta nova realidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s) é um caminho sem volta no mundo do trabalho e, por consequência, nas relações de ensino-aprendizagem.

Pelo exposto, denota-se que todo arcabouço de conhecimento e saberes estão ao dispor de todo cidadão pela mediação tecnológica informatizada e as relações do trabalho, do capital, da propriedade privada e suas consequências histórico-ontológicas simplesmente exauriram na

história. A ideia é que o indivíduo seja preparado para adaptar-se aos direcionamentos do processo da reproduibilidade do capital, mascarado de uma proeminente ‘era das incertezas’, à luz de um contexto pragmático neoliberal.

Uma das argumentações a estas mudanças é que a necessidade de adaptação à ‘sociedade do conhecimento’, onde a valorização do capital intelectual, a colaboração em redes de pessoas e organizações facilitadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s) são os pontos seminais de crescimento e desenvolvimento social, suplantando, supostamente, a tríade ‘capital, terra e trabalho’ como a premissa desenvolvimentista da sociedade civil.

Dessa forma, a própria dinâmica social da época demanda da escola, do professor e das concepções pedagógicas a necessidade de reavaliação do ensino-aprendizagem e a familiarização com os meios de comunicação informatizados, bem como o desenvolvimento de competências para lidar com os avanços tecnológicos. No âmbito dessas novidades, a realidade complexa exigirá capacidades de pensar e agir com horizontes mais amplos.

Nesse complexo emaranhado socioeconômico e tecnológico, de fato, não há espaço para o trabalhador improvisado na produção. Esse indivíduo precisa ser cada vez mais ‘intelectualizado’ a estas novas complexidades (Libâneo, 2010). As transformações sociais e a dinâmica econômica global diversificam os modos de produção e reprodução social e, por sua vez, tornam a educação cada vez mais complexa e entrelaçada aos mecanismos de sua época.

A título de ilustração, em um de seus recortes de pesquisa, Mari (2011) revisa a literatura acerca do tema ‘sociedade do conhecimento’ e chega à conclusão de que há uma convenção, um pactuado entendimento acerca da escola e a emergente necessidade de se adaptar ao ideário dessa nova cultura. As informações, os conhecimentos necessários à humanidade já estão disponíveis nos sistemas informatizados e a escola deve criar um modelo de educação que vise sociabilizá-los. A educação escolarizada seria, por esse entendimento, um instrumento de mediação deste novo modelo de sociabilidade, em que o aluno aprenderia os rudimentos do saber constituído e se apropriaria dos instrumentos necessários à adaptação nesta nova realidade informatizada.

A defesa de uma pedagogia típica da sociedade do conhecimento, segundo Gonzales (2022), estão alinhadas a conceitos de empreendedorismo, capital intelectual, produtividade dos indivíduos. Isto é, cria-se uma falsa consciência, ilusória, para reproduzir o modo de produção da vida cotidiana por intermédio da valorização dos conhecimentos do cotidiano, ignorando o conhecimento teórico, validado pela humanidade. Nesse movimento, os parâmetros curriculares passam a se adaptar à nova realidade estigmatizada pela pedagogia do ‘aprender a aprender’, impulsionada por organismos internacionais.

Cabe-nos perguntar se, ao dar espaço e atenção às premissas da dita ‘sociedade do conhecimento’, preconizando-as nas diretrizes e bases da educação brasileira enquanto forma informatizada mediadora do ensino-aprendizagem, não é deslocar a função essencial da educação

escolarizada de difusão do saber elaborado para segundo plano, enquanto conteúdo? Quais seriam os riscos em naturalizar este discurso nas práticas educativas, na produção do conhecimento pedagógico e na difusão do saber elaborado?

Diante disso, objetivamos neste artigo discutir, por intermédio de uma reflexão teórica histórico-crítica, a função essencial da escola e a formação de professores mediante as concepções de mundo e de educação que o termo ‘sociedade do conhecimento’ traz consigo enquanto concepção ideológica e, por consequência, justificativa de convencimento.

Esse recorte de pesquisa surgiu a partir das discussões no decurso da disciplina Formação de Professores, ministrada durante a trajetória da elaboração da tese de doutoramento em Educação. Naquela ocasião, em contato com diversos autores pós-modernos, inclusive, com aqueles que possuem fortes aproximações epistemológicas com os conceitos de habilidades e competências contidas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pudemos constatar uma ‘naturalização’ do discurso ideológico de protagonismo estudantil, acolhimento de juventudes, dos deveres dos estudantes na elaboração de seu próprio projeto de vida.

Acreditamos que discutir esse assunto pode contribuir, social e academicamente, na reflexão sobre a formação de professores e também na luta pela valorização dos conteúdos escolares que realmente farão diferença para o aluno concreto, aquele indivíduo destinatário da educação escolarizada, síntese das determinações histórico-culturais e sociais as quais são escolhera (Saviani, 2013).

Para alcançarmos estes resultados, lançamos mão da pesquisa bibliográfica que nos deu condições de acessar os registros de livros e artigos e também desvelar as categorias teóricas elaboradas (Severino, 2013). Embora sejam consideradas fontes secundárias, a riqueza epistemológica dos conteúdos contribuiu significativamente no desenvolvimento da investigação e análise, tendo em vista o que se encontra elaborado de conceitos. Trabalhamos a categoria ideologia da tradição marxista e, em seguida, discutimos a função essencial da escola e os caminhos da formação de professores, dialogando brevemente com algumas concepções da nova BNCC, atualmente em tempos de implementação na educação escolar brasileira.

Adotamos, neste recorte, o método materialista histórico e dialético, cujo recrutamento teórico visa a instância da objetividade do estudo, sem qualquer pretensão de neutralidade axiológica, tampouco numa tentativa de enquadramento do objeto de investigação a um método *a priori*. Segundo Netto (2011), à luz de Karl Marx, entende-se que a teoria é a reprodução da realidade no plano do pensamento. Contudo, não se faz reflexo exato da realidade no sujeito. O papel do sujeito na busca da objetividade e no confronto teórico com o objeto de estudo é ativo, com intencionalidade e com vistas a revelar o processo que constitui o objeto para além da aparência imediata, rumo à sua totalidade dinâmica, diversa, contraditória e complexa.

Para possibilitar uma aproximação teoricamente embasada do fenômeno de inserção

das TDIC’s que circunda as políticas públicas para a educação brasileira, trazemos a concepção de ideologia, por intermédio de algumas concepções da tradição marxista e, em seguida, discutimos o papel da escola e formação de professores.

A ideologia e sua função social

‘Decifra-me, enquanto te devoro’. Essa é uma das marcantes frases na introdução da obra do saudoso filósofo marxista brasileiro Leandro Konder em *A Questão da Ideologia* (2002), readaptada do enigma da esfinge de Édipo. Essa evocação nos chama a atenção para um fértil e intrigante assunto que instiga reflexões sobre o papel e a função social da ideologia na prática social.

O que era originalmente ‘ou decifras o enigma ou te devoro’, Konder a modifica e imputa um caráter processual com o advérbio de tempo ‘enquanto’, para que o leitor possa se dispor a canalizar esforços para tratar essa questão com responsabilidade frente à sua complexidade, a qual está posta em debate há alguns séculos, sobretudo, nas correntes filosóficas e epistemológicas críticas a partir do século XX. Ou soluciona a problemática, ou a ‘esfinge’ – na ocasião, a fera mitológica da representação distorcida da realidade para conservação dos interesses das classes dominante – fatalmente nos consumará por inteiro.

Konder (2002) elabora uma explicação gramsciana do conceito de ideologia, a partir de um ‘historicismo absoluto’. Refletindo dialética e historicamente a realidade imediata, o homem traça um ‘senso comum’ que dá sentido à sua história, mas drasticamente superficial, por conta do empirismo do cotidiano e sua inevitável superficialidade. A representação ideológica tem seu ponto de partida a cotidianidade, mas não se limita a ela.

À medida em que a ciência e os conhecimentos que resistem aos embates do tempo são difundidos à humanidade, a sociedade burguesa paulatinamente vai perdendo a capacidade de exercer sua hegemonia por tecnicismos e utilitarismos vazios, escorados por ideologias. Mesmo assim, tais concepções ainda tendem a justificar as ações na sociedade e subestimar o fértil significado da cultura e da criatividade humana. Nessa perspectiva,

as representações não se deixam reduzir às condições em que se encontravam seus criadores no momento em que as criaram. E também não devem ser consideradas imutáveis na forma que assumiram na cabeça das pessoas que as adotaram (Konder, 2002, p. 109).

Embora haja influência de uma supra estrutura burguesa, não se pode ignorar as opções e capilaridades que a cultura e os conhecimentos científicos propõem nas representações ideológicas, tampouco a influência da classe dominante e hegemônica, que possui maior alcance e capacidade de controlar e produzir mudanças na sociedade (Konder, 2002). É preocupação de Gramsci que uma ideologia se descole de uma construção cultural, dominante tal qual está posta, e crie uma relativa

independência que possa se justificar a qualquer tempo e espaço na história dos homens.

Lukács inclusive adverte: “se uma determinada tomada de posição espiritual se independentiza, é sempre existente uma necessidade social como seu motor” (2018, p. 462). Mas nem sempre essa conexão é consciente. A partir de Karl Marx, Lukács (2018) explicita que é necessário compreender a existência de uma função social concretamente determinada para que os homens assumam uma consciência acerca dos complexos sociais, sejam esses políticos, religiosos, jurídicos, filosóficos e leve a justificar seus fins.

O complexo fundante da ideologia é o trabalho, como posição teleológica primária do ser social: consiste no ato de troca orgânica do homem com a natureza para sua reprodução. O trabalho possibilita à humanidade desenvolver relações sociais que vão para além da relação imediata com a natureza. Por consequência, dá origem a outros complexos sociais que não fazem parte do trabalho enquanto troca orgânica, mas se origina a partir da teleologia primária.

Nessa concepção, ideologia é um complexo que opera na realidade humana para dirimir conflitos do cotidiano e constituem representações abstratas que justificam a *práxis* social e tendem a criar generalizações (Lukács, 2018). Enquanto a troca orgânica do ser humano com a natureza qualifica-se como posição teleológica primária, um “segundo tipo de posição teleológica, aquela voltada à persuasão de outros indivíduos para que ajam de uma determinada maneira, é denominada posição teleológica secundária” (Lessa, 2015, p. 42). Ou seja, a complexificação das demandas originadas pelas necessidades de objetivações cada vez mais sofisticadas, dão origem a funções específicas que possam dar pleno sentido à *práxis* social e tornar operativa a reprodução social.

A ideologia, dados os seus momentos predominantes, é um meio de luta de classes e Lukács explica o quanto complexo se dá esta questão. É um elemento que justifica genericamente as ações humanas. Dessa forma, não se tem em Lukács a ideologia como conceito puro de ‘falsa consciência’ como em algumas perspectivas marxistas ou engelsianas, mas opera como função social na solução de conflitos cada vez mais complexos, diante da necessidade de “ordenar a *práxis* coletiva dentro de parâmetros compatíveis com a sua reprodução” (Lessa, 2015, p. 46).

Esses parâmetros reprodutivos condizem com o que Lessa (2020) exemplifica quando Marx analisa o que Aristóteles, em sua época, conceitualiza a mercadoria em face de igualdade comensurável nas relações de troca. Na ocasião, Marx percebe na concepção de Aristóteles os limites ao tratamento dado ao valor na mercadoria, sem considerar na equação de valor a força de trabalho contida na produção.

A determinação histórica do conhecimento é também a determinação do seu campo possível de desenvolvimento: tal como o baixo desenvolvimento das forças produtivas nas sociedades mais primitivas tornava possível à consciência o reflexo da totalidade objetiva apenas através de concepções míticas e religiosas, o trabalho escravo impossibilitava a Aristóteles enxergar nas mercadorias a força-de-trabalho nelas cristalizado (Lessa, 2020, p. 393).

Dadas as devidas contextualizações histórico-sociais de seu tempo, Aristóteles naturalizava

a existência do trabalho escravo. Era tão natural que em sua concepção sequer foi considerada tal força de trabalho como parte constituinte da mercadoria. Por esse exemplo, percebe-se que as articulações para justificar certos posicionamentos estão imersas, cada qual, em seu momento histórico de desenvolvimento das formas de produção, reprodução social e seus limites explicativos da realidade, tendo em vista as influências e disputas políticas, de classes, valores, etc. “O surgir e o disseminar das ideologias aparecem como traços gerais das sociedades de classe” (Lukács, 2018, p. 405), porém, não se resumem somente em seus aspectos gerais, tem suas especificidades.

Na elaboração das concepções ideológicas, os caminhos do pensamento e da ação humanas jamais andam separadas. A raiz da ideologia é fundamentalmente constituída e operante no cotidiano e, por mais que se objetivem suas antíteses na realidade pelos mecanismos científico-tecnológicos possíveis da época, a tendência de esclarecimento dessa realidade pode traçar caminhos em direção oposta ao da desmistificação e desalienação. Lukács (2018, p. 409) exemplifica:

[...] sob determinadas circunstâncias, a matemática transforma-se em instrumento intelectual de esforços que, sem qualquer base científica objetiva, tenta dominar o radicalmente irreconhecível (astrologia); todavia, por outro lado, podem, a partir de sua própria essência, após tendências não-científicas, surgir descobertas objetivas cientificamente plena de valor (alquimia). Se essa permanente interpenetração mútua, como os exemplos citados mostram, é possível em patamares de desenvolvimento mais elevados, pode-se com grande probabilidade arguir que em inferiores tenha sido ainda mais profunda.

Ao passo que as concepções ideológicas vão se tornando independentes, isto é, à medida em que sua força intrínseca suplanta o movimento de validação concreta pelos conhecimentos produzidos pela humanidade, torna-se mais desafiador o esforço superador. A ‘muralha’ da ideologia faz-se obstáculo alienante da realidade e toda veracidade que refute tal posição ideológica pode ser impotente ou inoperante. Por outro lado, é pelo comportamento crítico-analítico que se vislumbra o desvelamento da situação concreta, tendo em vista que o devir humano se constitui sob processo histórico, repleto de recaídas, entraves e saltos em seu percurso de aproximação dos critérios de verdade e de aproximação da essência do real.

Tem-se, ontologicamente, em Lukács a questão da indivisibilidade da existência frente a tentativa de resolução dos conflitos a ela inerentes. A ideologia se manifesta como instrumento do campo das ideias para justificar as lutas sociais. Vaisman (2010, p. 50) esclarece esse ponto:

[...] Do ponto de vista ontológico, ideologia e existência social (em qualquer nível de desenvolvimento) são realidades inseparáveis. Ou seja, onde quer se manifeste o ser social há problemas a resolver e respostas que visam à solução destes; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações. Agora, na medida em que o conflito social passa a fazer parte da realidade dos homens, apresentando-se como problemática vital, a ideologia volta-se à resolução dos problemas agora transpassados por este conflito básico, ou seja, a ideologia passa a se manifestar como um instrumento ideal através do qual os homens e as classes se engajam nas lutas sociais, em diversos planos e níveis.

A construção científica não está apartada das concepções ideológicas que justificam o caminho sistematizado do conhecimento. Mesmo que haja ideologia na gênese de um processo investigativo em busca de uma verdade sistematizada, não será necessariamente a própria ideologia obstáculo da construção teórica e objetiva do fenômeno analisado. Em certos momentos, conforme Lukács exemplifica em relação à descoberta da alquimia, concepções ideológicas podem ser aliadas. Portanto, tratar a ideologia vulgarmente como falsa consciência é limitar o debate acerca desse assunto tão importante e complexo, que atravessa a vida em suas diversas instâncias fenomênicas.

Ainda sob a perspectiva lukacsiana, tem-se a ideologia o motor para tomadas de posição instrumentalizadas na cotidianidade, desempenhando funções para a solução de conflitos. Isso não significa, necessariamente, que tais posturas passem por critério de validações sistematizadas, em direção a uma verdade. Enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação – planejamento das ações humanas – da prática social, a validação do fenômeno da ideologia só é possível no efeito que essa objetivação se materializa efetivamente na realidade. Ou seja, os critérios *práticos* vão definir se esse produto do espírito humano, socialmente necessário, é ou não ideologia (Vaisman, 2010).

Diante dessa breve exposição acerca da ideologia e sua função social, nota-se a complexidade inesgotável deste fenômeno ontológico. É sob a busca do saber validado pelo que há de mais sofisticado na humanidade, com critérios de verdade sistematizados, que as concepções ideológicas surgem da cotidianidade na busca de soluções dos problemas do ser social. Entretanto, a armadilha pode estar posta a partir do momento em que as formas sociais complexas, com rasos lastros na realidade possam tornar-se independentes e autodenominar-se caminho resolutivo e inevitável da prática social.

Tratando-se da ideologia na formulação de políticas públicas e diretrizes para a educação na dita ‘sociedade do conhecimento’, possivelmente estamos lidando com uma ‘esfinge’ que nutre a necessidade ideal de adaptabilidade às formas informatizadas de mediação do ensino-aprendizagem, por vezes, ignorando as conquistas, os êxitos históricos. O risco desse discurso ideológico tornar, de fato, operativo é tornar desconhecido todo esforço existente de atrelamento de políticas sociais à educação pública, para deslocar investimento à uma ‘nova escola’ adaptativa, sem cunho histórico-crítico e emancipador.

É o que desenvolvemos no decorrer deste recorte de pesquisa. Buscamos explicitar, a seguir, a função essencial da escola enquanto transmissão-assimilação do saber elaborado e seus desdobramentos.

Sobre a função essencial da educação escolarizada

Sob a perspectiva ontológica crítica marxista, é importante esclarecer no ponto de partida desta problematização a função essencial da escola neste modelo de sociabilidade. Partilhamos de

Saviani (2013, p. 13) que o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa episteme, não é todo ato de comunicação sobre qualquer conhecimento ou saber que está sendo mencionado.

O objeto cognoscível do trabalho educativo, o conteúdo, deve ser aquilo o qual a humanidade tenha produzido de mais desenvolvido. Ou seja, é aquilo que se tenha firmado como fundamental e essencial para explicar os fenômenos. Como esclarece Martins (2011, p. 215), compete à educação escolar

promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

Dessa forma, o papel da educação escolar não é reproduzir ou meramente narrar os fenômenos da vida cotidiana. É transformar o saber elaborado das ciências, artes e filosofia, em saber escolar e transmiti-los, na iminência de sua assimilação por parte dos alunos. Nessa linha, os conhecimentos historicamente sistematizados devem ser a força motriz da educação escolarizada, de modo que todo o trabalho educativo possa ter como inescapável objetivo de promover a melhoria qualitativa dos conceitos apreendidos da realidade. Se, como preconiza Saviani (2013), o saber metódico não é qualquer saber, a problemática da ciência possui relação direta com a escola. Esta tem por função possibilitar o acesso ao saber elaborado e, sobretudo, possibilitar o acesso aos instrumentos de mediação deste saber.

A transmissão-assimilação da ciência, das artes e da filosofia, isto é, dos conhecimentos mais avançados que a humanidade produziu, precisa ser a dimensão fundamental da educação escolarizada. Pois, ao mesmo tempo em que o ser humano detém capacidades biofisicamente herdadas, não se satisfaz somente por estas aptidões. No que se constitui como ser social, o que o torna assim é o que a educação em dado contexto histórico-social proporciona à humanidade de sua época.

A constituição humana pela educação não pode ser conformista, tampouco por experimentação mecânica ou tentativa-erro. A dialética da situação educacional precisa estar fundada no arcabouço da ciência, da sistematização enquanto tarefa social, conjunta (Schmied-Kowarzik, 1988). Assim, sua representação enquanto prática imersa em teoria possa progredir historicamente, enquanto possibilidade de efetivação da humanidade.

Segundo Suchodolski (1976), o trato que o jovem Marx em *Teses sobre Feuerbach* deu à atividade educativa esclarece o ponto da imperfeição, dos limites da humanidade, na tentativa de superação da geração mais velha em transmitir seus conhecimentos e saberes para que a geração mais nova pudesse avançar historicamente, superar seus antecessores. A teoria marxiana da

atividade educativa está atrelada a um trabalho ligado à totalidade das ações humanas que levam à transformação da realidade social. Dessa forma, a educação não pode ser pensada independentemente da realidade social a qual é oferecida. Considerar os limites e potencialidades do momento histórico é condição predominante da superação do realmente dado.

A educação escolarizada tem por função essencial a difusão do saber elaborado, não somente no âmbito da forma do ensino, mas de sua intencionalidade legitimamente humana. A formação de conceitos científicos – ou sistematizados – no espaço escolar é condição fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que os instrumentos e os diversos elementos mediadores da prática educativa tornem essa importante atividade social uma síntese plurifacetada que enseje a *práxis* (Pasqualini; Lavoura, 2020), isto é, a atividade prática imersa em teoria fundamentada, validada criticamente pela cultura humana.

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento abstrato eleva a consciência do meramente vivido ao saber sobre o vivido. Essa peculiaridade humana de poder abstrair, fazer relações e sinapses mentais permite avançar no entendimento daquilo que nossos antepassados vivenciaram, sem necessariamente repetir todo o processo histórico que fizeram anteriormente. Assim, reconhece-se que o momento predominante da educação escolar precisa estar articulado sob a dinâmica processual da transmissão-assimilação sistemática dos conteúdos clássicos, em função da formação dos conceitos científicos.

Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico (Martins, 2011, p. 232).

Embora haja diversos obstáculos críticos à educação escolarizada brasileira, é importante compreender que há inúmeros e complexos problemas históricos-sociais atravessando a educação. E, mesmo assim, é nessa típica forma de educação que está contida a mais complexa forma social de transmissão-assimilação dos conhecimentos e saberes da cultura humana.

Portanto, é no entendimento da perspectiva pedagógica histórico-crítica que defendemos a educação como promotora do desenvolvimento do pensamento teórico através dos conteúdos de ensino mais elaborados que a humanidade produziu. A “elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico [...] não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar” (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 350-351).

Nesse sentido, defendemos as TDIC’s como importante instrumento mediador no ensino-aprendizagem enquanto forma, não como a força motriz do trabalho educativo. As formas didático-

pedagógicas e instrumentos formativos sem um conteúdo sistematicamente desenvolvido pode agravar o risco de esvaziamento do que efetivamente promove o desenvolvimento do psiquismo humano. A seguir, desenvolvemos os possíveis efeitos deste ideário na educação e na formação de professores.

A educação e a formação de professores na dita ‘sociedade do conhecimento’

Partindo da exposição anterior, a qual buscamos explicitar a função essencial da escola, vimos que todo trabalho educativo verdadeiramente comprometido com desenvolvimento humano precisa estar engajado com um compromisso crítico, ético e político de emancipação humana.

Por essa perspectiva teórico-metodológica, a objetivação da formação de professores deve buscar a superação das gerações anteriores nos conteúdos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos, sem desconsiderar os saberes cotidianos que os alunos carregam consigo em sua individualidade. Esses conceitos sincréticos do dia a dia servem como ponto de partida, mesmo que ainda desorganizados, e pode promover o desenvolvimento do psiquismo por meio da mediação pedagógica. Dessa forma, os conteúdos mais desenvolvidos histórica e coletivamente pela humanidade jamais poderão ser descartados da equação escolar. Os clássicos, enquanto cultura erudita, devem ser a força motriz do trabalho educativo.

O eminent professor Dermeval Saviani, no início dos anos 1980, alertou que o movimento escolanovista, desde meados dos anos 1930, ao empreender esforços na tentativa de valorizar o aluno na equação que compõe o espaço-tempo escolar, acabou por ferir importantes conquistas históricas para a classe trabalhadora. Naquele ensejo, o que se subjugou tradicionalmente lógico e exacerbadamente conteudista, defensores da escola nova deslocaram as virtudes disciplinares dos conteúdos e métodos para uma dinâmica processual e psicologizante centrada no destinatário do trabalho educativo. Consequentemente, acabou por fortalecer a educação das elites com estrutura e equipamentos, mas a escola pública se manteve sucateada e, agora, com um ideário incoerente à realidade da classe trabalhadora.

Pois, pela própria dinâmica deste modo de sociabilidade dividida em classes e de sua reprodução, a educação escolar oferecida para a classe trabalhadora é diferente da disponibilizada para a classe dominante. Naquela ocasião, o movimento escolanovista e seu ideário,

tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 1999, p. 21-22).

Esse movimento, não à toa, veio imerso em uma premissa de neutralidade científica, tecnicista e com princípios de racionalidade produtiva semelhante às condutas fabris tayloristas pós-segunda guerra mundial. O processo educativo direcionado à classe que não fosse das elites estava claro: “o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada” (Saviani, 1999, p. 23). Vimos, portanto, que as intenções político-institucionais em deslocar o sentido ontológico do trabalho educativo partem de referências teórico-metodológicas humanamente fragmentadoras.

É na contramão dessa perspectiva que Manacorda (2007) sintetiza, por meio de excertos das obras de Karl Marx, a relação entre trabalho e educação pelo conceito de onilateralidade. A tradição marxista preconiza o trabalho como princípio educativo, de modo que o ensino tecnológico se alinhe aos fundamentos teórico-científicos dos processos produtivos. Não basta só transmitir os conteúdos operativos, é preciso que a humanidade prepare seres humanos aptos onilateralmente, capazes de se apropriar da totalidade das forças produtivas. Isto é, sob a dimensão política, unir as virtudes operativas ao domínio científico-tecnológico dos modos de produção.

As negações de acesso à educação crítico-emancipadora à classe trabalhadora não cessam. Concepções de mundo individualistas e psicologizantes atribuídas à escola podem desmobilizar qualquer avanço que se possa obter por meio dos debates pela intelectualidade, na rigorosidade da ciência e do saber elaborado. A argumentação que se pauta para justificar as mudanças político-institucionais na educação, em função de uma ‘sociedade do conhecimento’ sedenta de readaptações, princípios e projetos diferenciados de organização e condução da rotina escolar parece fortalecer o ideário da adaptação e, cada vez menos, da reflexão. Duarte (2012, p. 90-91) pontua que

desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e mais do que nunca, “aprender a aprender”.

Como apontado acima, o que se tenta imputar na educação escolar pública é a lógica do treinamento, permeada por uma ideologia produzida pelo próprio sistema capitalista, em função de sua própria reproduzibilidade. Pois,

quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária

específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (Duarte, 2013, p. 13-14).

Essas equivocadas crenças contribuem para enfraquecer as lutas por uma educação de cunho crítico-emancipador. Ora, nunca se inseriu tantas crianças na educação escolarizada como neste momento histórico das políticas públicas brasileiras. E, mesmo assim, é difícil deixar claro à população os avanços refletidos concretamente na realidade do trabalhador, mesmo com todas as contradições das desigualdades e os problemas estruturais. A ideologia da classe dominante certamente desempenha esse papel de invalidar, ocultar as conquistas históricas e, com efeito, atribuir por diversas vezes o fracasso deste modo de sociabilidade ao sistema educacional. O discurso gira na incapacidade de estancar a sangria dos problemas, no ditado popular que alude qualquer aporte orçamentário à educação como *‘política do enxuga gelo’*.

As lutas democráticas, seja pela educação ou por qualquer outra política pública popular, têm seu apelo inclusivo, participativo e apaziguador no sistema capitalista, tipicamente neoliberal. Contudo, a supervalorização das diferenças e o acolhimento apaziguador na sociedade civil, como esclarece Moraes (2003), faz com que aceitemos acriticamente a lógica deste modo de produção capitalista em função do ‘abrir mão’ das verdades e dos embates sistemáticos.

A realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente positivada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial (Moraes, 2003, p. 165).

A conformação ao pensamento único, a aceitação conciliadora dos diferentes sem a criticidade acaba por enfraquecer as lutas que se travam por uma educação complexa como exige nossa sociedade. Como sintetiza Lessa (2020), a partir de Lukács, por mais rara que as ideologias venham a se pautar na realidade concreta, essas concepções de mundo – ou falsas consciências socialmente necessárias – são bases para o surgimento e desenvolvimento de produtos sociais, de modo a cumprir uma função na reprodução social daquilo que há em vigência. Porém, o maior risco é sua independência no ideário popular, a ponto de critérios da verdade humanamente sistematizadas não conseguirem alcançá-la e, enfim, desarticular sua força alienante.

Dessa forma, afirmamos que o ato de denominar ‘sociedade do conhecimento’ para este momento histórico faz parte de um discurso ideológico, uma roupagem moderna enviesada da classe dominante, com preceitos e intencionalidades difusas aos interesses da classe trabalhadora. Segundo Duarte (2013), os indícios apontam para o enfraquecimento da luta de classes por meio da educação, já que precisaremos nos preocupar agora com a adaptação à nova realidade informatizada, cheia de desafios e preocupações destes tempos vigentes.

Essa visão de mundo não pode ser tratada como algo inofensivo, desinteressado. A manutenção da ideologia sem seu respectivo lastro na realidade tem finalidades que impõem obstáculos às intervenções populares, coletivamente organizadas. O trato que essas determinações dão ao compromisso humano geralmente são individualizantes e afastam as mobilizações críticas e radicais.

O mote ‘sociedade do conhecimento’ nos leva a crer que faz parte de uma tentativa discursiva de ocultar as desigualdades historicamente estabelecidas por meio de consenso. Como se as diferenças entre classes sociais pudessem ser equalizadas mediante os instrumentos distributivos e de circulação das TDIC’s, ocultando as reais causas de miséria e fracassos escolares.

Com o discurso palatável de que a humanidade tem produzido vastos repositórios de conhecimento disponibilizado por meio das TDIC’s, desloca-se a apropriação do conhecimento teórico para o ‘aprender a aprender’. Ou seja, o destinatário da educação escolarizada – o aluno – agora precisa saber mobilizar estes conhecimentos, articulando-os com as problemáticas do cotidiano criativamente (Duarte, 2012, 2013). Na situação escolar, a escola sofre ataques tanto na formação de professores quanto na dinâmica planejamento e execução do ensino-aprendizagem.

Os docentes sofrem duplamente a influência desse discurso, quer na sua condição laboral, como profissionais da educação no setor público, quer como formadores de novos trabalhadores. É crescente a determinação de metas de desempenho que devem produzir resultados no seu trabalho, a imposição de valores mercantis para definir a relação entre as escolas e entre os pares, a premiação, a bonificação e, ainda, a cobrança de meritocracia e de desenvolvimento do espírito empreendedor para si e para os que educam. Essas relações são sustentadas por constantes processos de avaliação (Oliveira, 2021, p. 263).

Essa concepção de educação nos leva a crer, enganosamente, que estamos em vias positivas de um modelo de autonomia e responsabilização individuais por gestão de resultados. Organismos internacionais de avaliação pressionam enviesadamente a orientação para a sociedade do conhecimento como medida de qualidade da educação, justificada pela necessidade de se formar um trabalhador global, adaptável, reforçando os vínculos entre produtividade, eficácia escolar e a ‘qualidade’ que gerará mais capital humano e, por consequência, mais produtividade.

O advento da Nova Base Nacional Comum Curricular para os Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, 2018) demonstra, por exemplo, desde sua trajetória de elaboração até sua promulgação, que suas diretrizes e bases escolhidas podem pôr em risco êxitos conquistados na educação pública, caros a quem lutou e ainda luta por educação pública crítica e emancipatória.

Pesquisadores da educação, tais como Beltrão (2019), Amâncio (2022), Ramos e Paranhos (2022), criticam a nova BNCC, em virtude de incongruências no que se traz como entendimento a educação integral, o ensino profissionalizante, a qualificação técnica profissional e os objetivos da formação humana, cidadã, que prepare minimamente para o mundo do trabalho.

As mudanças no aumento da carga horária e inserção de novas disciplinas e itinerários

formativos carecem de definições mais claras, que podem trazer distorções de condução curricular. Instalam-se ‘vazios’ na estrutura didático-pedagógica, como se estes espaços precisassem ser habitados de uma perspectiva material, concreta e coesa à nova realidade que, supostamente, teria convergido a uma nova direção com as tecnologias emergentes. Para os autores antes citados, essas concepções acerca da educação, em sua maior parte importada de organismos fora do contexto brasileiro, não abrangem a nossa realidade, tampouco sanam problemas e especificidades regionais e locais.

Nessa dinâmica, à luz da nova BNCC, os materiais didáticos vão perdendo suas especificidades na abordagem dos conteúdos, em função de um generalismo com finalidades instrumentais e pragmáticas, item de um pacote da ‘pedagogia das competências’, com forte influência do relativismo teórico-epistemológico que assola as discussões político-institucionais na educação.

As proposições da BNCC para a educação brasileira acontecem em meio a uma difusão maciça de oportunidades para ingresso em cursos de graduação em universidades públicas e privadas, fenômeno esse inimaginável em meados dos anos 2000 no Brasil. Ao mesmo momento em que pouco se discutiu sobre os impactos dessas decisões para o futuro dos jovens e adolescentes no âmbito das políticas públicas para a educação escolarizada. Esse aligeiramento político-decisório diz mais sobre o receio de deixar a escola alheia às rápidas e iminentes mudanças que realidade imediata impõe, do que a preservação das conquistas até aqui auferidas.

Por consequência, o planejamento pedagógico caminha fatalmente em direção à racionalidade produtivista, em função de indicadores internacionais de desempenho que ignoram especificidades regionais e locais. Ao trabalhar premissas de competências e habilidades, o apelo à escola com o objetivo de elevar níveis de conhecimento intelectual à lógica capitalista da acumulação flexível demonstra

a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (Kuenzer, 2017, p. 341).

Nessa tendência, o trabalho educativo e a formação de professores sofrem a dinâmica predatória das cadeiras produtivas, em função das demandas do modo de produção. Na prática, há grandes possibilidades de que as habilidades e competências preconizadas nas novas diretrizes curriculares formem o profissional multitarefas, de modo que “significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências” (Kuenzer, 2017, p. 342).

Ao considerarmos a educação um fenômeno cultural, a figura do professor é imprescindível,

para que seja possível a construção, utilização e conexão dos sentidos e significados da produção humana. Até nos processos de Educação a Distância (EaD), forma essa que alavanca exponencialmente o acesso à Educação Superior, o professor contribui com seu saber, alinhando conteúdos, conhecimentos e didática (Gatti, 2016). Porém, reduzir a função da escola à adaptabilidade e à aquisição de habilidades e competências é desvalorizar as conquistas até aqui logradas e, também, ignorar o abismo das excessivas desigualdades socioculturais a serem superadas.

Portanto, para uma formação de professores contínua, continuada, teoricamente fundamentada e crítica, não pressupomos a compreensão de uma sociedade civil alheia à complexidade que a realidade impõe. Consideramos que essa formação deve ser

uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas. E que eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização. Com isso, tentando promover incentivo ao espírito investigativo e o domínio teórico e prático relativo à didática e às práticas de ensino, em formas articuladas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares (Gatti, 2016, p. 170).

Nesse sentido, concordamos com Moraes (2003) que, se é certo e necessário uma escola com renovação pedagógica teórica e criticamente assentada, a perspectiva da luta de classes pode ser um aliado no contraponto à ideologia dominante que imputa constantemente uma conformação, um ‘pensamento uno’ para acobertar os reais interesses socioeconômicos e políticos dos detentores dos meios de produção. Enfim, o conhecimento – a teoria – como premissa radical do espaço-tempo escolar pode promover um ceticismo, com fins a desmascarar as cosmovisões do que se entende por justiça, verdade, mérito e os absurdos enraizados e reproduzidos pela sociedade.

Considerações finais

Pelo exposto, os indícios apontam para que a escola, no que intenciona a classe dominante com seus instrumentos político-institucionais, seja *lócus* central de adaptação e inclusão das tecnologias à população de modo generalizante. Com efeito, é possível que o Estado redirecione o sistema educacional à luz da instrução operativa e adaptativa, em detrimento da função essencial da escola de transmissão-assimilação dos conteúdos que representam as máximas conquistas da humanidade.

Nesse sentido, quando se tenta imputar um caráter adaptativo ao trabalho educativo, essa mediação se limita às tendências e nuances dos tempos em questão, sob riscos de omissão dos elementos constitutivos da humanidade dos indivíduos. Estamos lidando com a ideologia burguesa, de raro lastro *práxico* à luta dos trabalhadores, mas que se utiliza da escola para inculcar a sua ideologia

e atuar sobre qualquer outra concepção de mundo que a contrarie.

Por esse discurso que discutimos, ao reconhecer que há a necessidade de incorporar as novas tecnologias, evoca-se uma nova humanidade, como se fosse possível trazer significativas alterações à história da educação escolar em um ‘passe de mágica’, mesmo com as diversas contenções orçamentárias do Estado. Para que haja mudança, é necessário que haja transformações nas estruturas escolar, didático-pedagógica, no planejamento orçamentário. Enfim, nos aparatos estatais que possam assegurar, jurídica e financeiramente, as alterações. O transcorrer histórico da educação escolarizada brasileira demonstra que qualquer efeito amplo, positivo e contínuo requer um ousado plano de longo prazo, à luz das especificidades locais e regionais.

Entendemos que é fundamental instrumentalizar o espaço-tempo escolar com dispositivos informatizados, modernos. Mas a mediação pedagógica realizada pelo professor é o fator crítico de êxito no ensino-aprendizagem e na formação continuada destes profissionais. Ou seja, a situação da prática educativa deve ser criticamente humanizada em função dos conteúdos mais desenvolvidos e a forma moderna, informatizada, operar em função do conteúdo, não o contrário.

Portanto, é pela concepção dialética da história, mais especificamente da educação escolar e em seu movimento longo, processual e contraditório de desenvolvimento, que compreendemos os limites das relações entre o trabalho educativo e a prática social. Embora haja mais determinantes e condicionantes na educação – políticos, econômicos, ideológicos, etc. – do que a própria possa determinar com sua relativa autonomia, as disputas se travam na iminência histórica de superação desta lógica, em função do compromisso técnico-profissional, ético e político.

Se “a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (Saviani, 2013, p. 80), então é pelo longo processo histórico de transformação que precisamos compreender como se pode formar professores crítico-reflexivos, de modo a detectar as possíveis amarras da esfinge da ideologia. Se precisamos de uma para viver, como diz a canção de Cazuza, que seja pela emancipação e esperança de reconhecimento da nossa própria humanidade, enquanto participante, criador e apropriador integral das próprias manifestações da vida humana por meio do trabalho.

Diante do exposto, percebemos que nosso dever como profissional educador é se engajar na luta em defesa do saber elaborado, dos conteúdos historicamente validados pela humanidade. E que a instrumentalização prática seja imersa em teorias advindas do que há de mais avançado na ciência, arte e/ou na filosofia, diferentemente do que pregam as concepções acríticas de educação, adaptativas à realidade imediata e às modas de cada tempo.

Referências

- AMÂNCIO, Nivânia Menezes. **O “novo” ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC:** o prenúncio de uma tragédia anunciada. 2022. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
- BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Portaria MEC no 1.570, de 20 de dezembro de 2017 e Portaria MEC no 1.348 de 14 de dezembro de 2018. Brasília, 2018. p. 600. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana [recurso eletrônico]. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- GONZALES, Jeferson Anibal. Sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e educação: a luta ideológica pela eternização do modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 113–125, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51324/>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/>. Acesso em: 28 out. 2023.
- LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. Disponível em: <https://beneweb.com.br/resources/Para%20compreender%20a%20ontologia%20de%20Luk%C3%A1cs.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- LESSA, Sérgio. LUKÁCS: o “falso socialmente necessário”. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 389–398, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/SY9cH6HJYpZnW7bXvxMQDkB/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUKÁCS, Georg. O ideal e a Ideologia. In: **Para uma ontologia do ser social volume 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. p. 297–500.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARI, Cezar Luiz de. Sociedade do conhecimento: a escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 71–82, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8721>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:** contribuições à luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011. Tese (Livre-Docência) Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

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

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: **O trabalho docente sob fogo cruzado.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. v. II. p. 251–269.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a Pedagogia Histórico-Crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. e221954, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSQ9xLKg94ChtR/>. Acesso em: 30 set. 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095> . Acesso em: 10 out. 2024.

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

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

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da Educação - Volume I.** 1. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1976.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Rio das Ostras, v. 12, n. VI, p. 40–64, 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/100> . Acesso em: 19 fev. 2025.

Recebido em 07 de maio de 2025

Aceito em 05 de junho de 2025

Publicado em 16 de junho de 2025