

EDUCAÇÃO CONTRÁRIA A HEGEMONIA DO CAPITAL E PEDAGOGIA- DIDÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRÁXIS E DIMENSÃO POLÍTICA

EDUCATION AGAINST THE HEGEMONY OF CAPITAL AND PEDAGOGY- DIDACTICS FROM A HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE: PRACTICE AND POLITICAL DIMENSION

EDUCAÇÃO CONTRÁRIA A HEGEMONIA DO CAPITAL E PEDAGOGIA- DIDÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRÁXIS E DIMENSÃO POLÍTICA

Paula Ravagnani Silva¹

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4183

Recibido: 05/12/2025 | **Aceptado:** 30/12/2025 | **Publicación en línea:** 07/01/2026.

RESUMO

As delineações que foram expostas neste referido artigo, por meio da pesquisa bibliográfica, compreendem a relação entre o trabalho e a educação e os seus desdobramentos no contexto do Sistema Neoliberal segundo a Hegemonia do Capital, apreendendo, nessa dimensão, uma educação e uma aprendizagem coerentes com o “mundo do trabalho” na atualidade, sobretudo, que propagam a abordagem, de modo interesseiro, de que “teoria” e “prática” não dialogam, bem como os discursos da “neutralidade” e da educação não política, revestidos pelas intencionalidades da classe dominante. Nessa dimensão, se caracterizam as denominações constituintes de uma educação contrária a Hegemonia do Capital, bem como, em concordância com a referida acepção de educação, as propostas da pedagogia e da didática na perspectiva histórico-crítica, adentrando a vinculação da educação com os aportes da política no cerne das dimensionalidades da classe trabalhadora, na esfera, portanto, da Práxis.

Palavras-chave: Didática. Educação. Práxis. Pedagogia. Trabalho.

ABSTRACT

The outlines presented in this article, based on bibliographic research, cover the relationship between work and education and its ramifications in the context of the Neoliberal System according to the Hegemony of Capital, understanding, in this dimension, an education and learning consistent with the “world of work” today, above all, propagating the self-serving approach that “theory” and ‘practice’ do not dialogue, as well as the discourses of “neutrality” and non-political education, coated with the intentions of the ruling class. In this dimension, the constituent denominations of an education contrary to the Hegemony of Capital are characterized, as well as, in accordance with the aforementioned meaning of education, the proposals of

¹ Doutora em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCHS - UNESP). Franca, São Paulo, Brasil. E-mail: paularavagnani1@gmail.com

pedagogy and didactics from a historical-critical perspective, entering into the link between education and the contributions of politics at the heart of the working class's dimensions, therefore, in the sphere of Praxis.

Keywords: Didactics. Education. Praxis. Pedagogy. Work.

RESUMEN

Las líneas expuestas en este artículo, a partir de la investigación bibliográfica, abarcan la relación entre el trabajo y la educación y sus repercusiones en el contexto del sistema neoliberal según la hegemonía del capital, abordando, en esta dimensión, una educación y un aprendizaje coherentes con el «mundo laboral» actual, sobre todo, que propagan el enfoque, de manera interesada, de que la «teoría» y la «práctica» no dialogan, así como los discursos de la «neutralidad» y la educación apolítica, revestidos por las intencionalidades de la clase dominante. En esta dimensión, se caracterizan las denominaciones constitutivas de una educación contraria a la hegemonía del capital, así como, de acuerdo con la citada acepción de educación, las propuestas de la pedagogía y la didáctica desde una perspectiva histórico-crítica, adentrándose en la vinculación de la educación con los aportes de la política en el seno de las dimensionalidades de la clase trabajadora, en la esfera, por tanto, de la praxis.

Palabras clave: Didáctica. Educación. Praxis. Pedagogía. Trabajo.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Apreender os mecanismos acerca da educação e de seus processos na atualidade, delineia entender a educação vinculada com os alicerces do trabalho, haja vista que se articulam, bem como assumiram características próprias em cada período sócio-histórico, assim, no âmbito da realidade brasileira, como retrata Saviani (2007).

Nesse sentido, as denominações no tocante ao processo produtivo, nas formas que delineiam o trabalho na contemporaneidade – Sistema Neoliberal, adentram as esferas do modelo toyotista, assim, da flexibilização, terceirização, mundialização do capital e da reestruturação produtiva, portanto, são visadas e materializadas, segundo os interesses da classe dominante calcada no grande empresariado, no Brasil, uma educação e formas de aprendizagens alicerçadas as intencionalidades da Hegemonia do Capital, dessa forma, instrumentais e polivalentes (Antunes; Pinto, 2017), contudo, com o discurso interesseiro de educação apolítica, ou seja, da suposta “neutralidade”, bem como a artimanha de que a

teoria e a prática não se associam (fragmentando e fragilizando os processos), visando a propagação e a manutenção da ordem social vigente, desse modo, das suas consequências no viés da “Questão Social” e das suas expressões.

Nesse sentido, como forma de enfrentamento as estruturas vigentes pautadas na classe e na Hegemonia dominantes, se permeia a essencialidade de uma concepção de educação, bem como de pedagogia e de didática contrárias ao norte da Hegemonia do Capital dentre as denominações do Sistema Neoliberal, no entanto, não no sentido de serem centrais, como aborda Saviani (2001), haja vista a centralidade da “categoria trabalho”, mas de poderem auxiliarem, de modo importante e essencial, em uma relação dialética, os processos de transformações sociais, apreendendo, assim, os alicerces constitutivos que permeiam o processo de superação da ordem social vigente.

Para tanto, aliadas as caracterizações de educação contrária a Hegemonia dominante, apresentam-se as propostas da Pedagogia Histórico-Crítica, exposta por Dermeval Saviani (2013), assim como da didática da mesma, caracterizada por João Luiz Gasparin (2012), dentre os fundamentos estruturadores da Práxis, adentrando, dessa forma, a acepção política da aprendizagem na luta da classe trabalhadora, visando, portanto, o rompimento com processos de aprendizagens conformadores, adaptadores, ajustadores, bem como segundo uma conotação de “Educação Bancária” (Freire, 2017) e nos moldes tradicionais-técnicos (Saviani, 2001). Nessa dimensão, para a consolidação de processos de aprendizagens capazes de formarem sujeitos ativos, propositivos e crítico-criativos, ou seja, agentes da transformação social.

Perante o exposto, o referido artigo pautou-se na pesquisa bibliográfica, dentre as obras: “Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações” (2013) de Dermeval Saviani; “Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica” (2012) de João Luiz Gasparin; “Pedagogia do Oprimido” (2017) de Paulo Freire; “Filosofia da Práxis” (2011) de Adolfo Sánchez Vázquez; “A educação para além do capital” (2008) de István Mészáros; “Cadernos do cárcere” (2000) de Antonio Gramsci; entre outras. Assim, foi organizado, contendo esta “introdução”; o “desenvolvimento” construído em subitens, desse modo, no tocante ao primeiro, acerca da relação trabalho-educação no contexto do Sistema Neoliberal e a crítica dos processos educativos segundo a lógica do Capital, no âmbito do segundo, sobre a educação em uma abordagem contrária a Hegemonia dominante e, no aporte do terceiro, com relação a Pedagogia Histórico-Crítica mais a sua didática e a crítica da “Educação Bancária” (Freire, 2017) dentre as

perpetuações da Práxis; por fim, foram caracterizadas as “considerações finais” acrescidas das “referências”.

Sistema Neoliberal: Trabalho-Educação à Crítica dos Processos Educativos na Lógica do Capital

As denominações que circundam as esferas acerca do trabalho e da educação se perpetuam enquanto constitutivas e se associam e se relacionam no percurso dos processos histórico-sociais, caracterizando, dessa forma, estruturas específicas no âmbito de cada período histórico (Saviani, 2001) até o contexto atual, no tocante ao Neoliberalismo e as suas estruturas vigentes.

De acordo com Marx (1988), o trabalho se denota como a articulação dentre o dimensionado ser humano e a natureza, almejando, nesse delineamento, a mutação da referida natureza nos alicerces essenciais no âmbito da sobrevivência de cunho humano, pois, ao modificar a natureza para satisfazer as suas necessidades, o ser humano se transforma de modo concomitante. Tais consolidações, em conformidade com Netto e Braz (2006), possibilitam as transformações no dimensionado ser humano que, por sua vez, permeiam a constituição do Ser Social, nesse sentido, o trabalho delineia a caracterização que se perfaz a sociedade, enquanto, dessa forma, “[...] fundamento ontológico-social do ser social” (Marx apud Barroco, 2010, p. 31).

Portanto, o processo que se permeia a história se denomina, dessa maneira, enquanto o percurso de caracterização do Ser Social mediante o trabalho (Saviani, 2007). Haja vista que o trabalho ao se deliberar como uma ação de aporte consciente, enseja, nessa dimensão, “[...] um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (Lukács, 1978, p.08).

A educação, dessa maneira, se estabeleceu de forma concomitante com a consolidação do Ser Social, tendo em vista que ao modificar a natureza, o ser humano, para suprir suas necessidades por meio do trabalho, se transformava, assim, se educava, nessa acepção, a articulação dentre trabalho-educação está vinculada no viés da ontologia no tocante ao ser humano enquanto Ser Social, desse modo, há uma relação direta entre a estruturação da educação com os constituintes do trabalho (Saviani, 2007).

Na conjuntura atual diante da realidade apresentada no âmbito do Brasil, se perpetuam vários desafios advindos dos alicerces constituintes no cerne do Sistema Neoliberal que, por sua vez, apregoa a Hegemonia dominante, ou seja, do Capital frente as

delineações da “Questão Social” e de suas expressões na contemporaneidade, nas muitas dimensões que integram a vida humano-social, como, por exemplo, desde as várias consolidações da pobreza, violência, das desigualdades sociais, dentre outras, às incidências na Política de Educação e nos processos de aprendizagens que se perfazem, nesse sentido, ensejam estratégias de enfrentamento as referidas mazelas e as suas determinações fundantes.

Diante do exposto, frente os delineamentos que norteiam e estruturam o Sistema Neoliberal, partilham as denominações que compõem “o mundo do trabalho”, assim, os fatores produtivos e de organização do trabalho calcados no formato oriundo do Toyotismo em coerência com as estruturas da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital, bem como da flexibilização, adentrando os interesses das estruturas dominantes e do grande empresariado dentre, sobretudo, os aportes constitutivos da divisão social e técnica do trabalho e a permeada divisão tida como internacional do mesmo (Antunes, 2015). Atualmente, “[...] na chamada acumulação flexível (Harvey), observa-se um retorno da mais-valia absoluta em combinação com uma intensificação sem precedentes do processo de trabalho, tal como se afigura na experiência toyotista [...]” (Behring, 2011, p. 165).

Nesse sentido, se culmina, nos tempos atuais perante a Hegemonia Neoliberal no cerne do Capitalismo Contemporâneo, em articulação com os interesses permeadas pela classe dominante, frente os delineamentos dos organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, em consonância com os objetivos calcados pelo grande empresariado, na realidade brasileira, o processo de constituição da formação de força de trabalho subordinada as finalidades do Capital.

Assim, a vinculação perpetuada dentre educação-trabalho no contexto contemporâneo, delibera um processo permeado pelas denominações da esfera da multifuncionalidade e da instrumentalidade mediante as assertivas mecanicistas e voláteis (Antunes; Pinto, 2017), nessa dimensão, um processo formativo centrado em uma percepção flexível, desse modo, técnica e “[...] adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo [...]” (Almeida, 2000, p.153), desse modo, mediante as delineadas qualificações “[...] necessárias ao funcionamento da economia, e [...] e a elaboração dos métodos de controle político” (Mészáros, 2008, p.275).

Haja vista que no âmbito dos anos 1990 as denominações do reordenamento dentre a função do Estado, pela lógica que gera o “Estado Mínimo”, advindas dos mecanismos e

do ajuste do Neoliberalismo, ocasionaram no contexto brasileiro, conforme retrata Bull (2011), vários impactos e em distintas esferas, dentre elas, na Política de Educação, adequando-a, portanto, as intencionalidades, bem como aos anseios do mercado e do Capital.

Uma das finalidades que se materializa no cerne da educação delineada enquanto institucionalizada, se denota, portanto, diante das dimensionalidades apregoadas pelo Capital, segundo Mészáros (2008), em delinear o máximo de conformidade, de forma interior e através dos limites da referida instituição e, contudo, de maneira “legal” dentre os aportes sancionados. Tal estrutura e seus objetivos, coadunam, também, nessa dimensão, com uma concepção de aprendizagem no modelo tradicional e produtivista-técnico conforme retrata Saviani (2001) e calcada com a abordagem de “Educação Bancária”, segundo aportada por Freire (2017), que delineou de forma contundente a crítica a mesma na obra “Pedagogia do Oprimido” e suas acepções de opressão, ao dimensionar, assim, que os processos educativos, se tornam, dessa forma:

[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação [...] manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...] (Freire, 2017, p. 80-81).

A educação e seus processos que perfazem a aprendizagem no cerne da Hegemonia do Capital, diante dos aspectos do *trabalho*, englobam os alicerces fundantes acerca do estranhamento e da alienação (Marx, 1991), nesse sentido, as denominações de suas dimensionalidades e expressões no momento atual, dessa forma, se pautam apreendidas, no contexto do século XXI, nos delineamentos de forma instrumental e de maneira coadunada pelos capitais em comunhão com as acepções destrutivas, desse modo, não podem caracterizar uma estruturação crítico-humanista (Antunes; Pinto, 2017).

Tais abordagens, portanto, bem como tendências que adentram o formato da *educação do Capital*, estão imbricadas e se inserem na maneira como se consolidam os processos de aprendizagens, que adentram os processos didático-pedagógicos, em que há priorização, assim as artimanhas e os mecanismos necessários, na materialização enquanto forma hegemônica vigente, de *pedagogias* e *didáticas* de acordo com as intencionalidades apregoadas pela lógica do Capital, assim, pelas estruturas de poder dominante.

As referidas aprendizagens, se pautam, nesse sentido, em um processo ensino-

aprendizagem verticalizado, hierárquico, descontextualizado, despolitizado de forma estratégica, com o discurso interesseiro e as ações cabíveis de que a “teoria” e a “prática” não se associam, objetivando, nessa direção, segundo apontam Antunes e Pinto (2017), uma formação de sujeitos acríticos, destoados do protagonismo político, adaptáveis, não questionadores, passivos, reprodutores assim, não transformadores, diante das amarras da ordem social e econômico-cultural na atualidade frente a Hegemonia do Capital e em articulação com os interesses da classe dominante.

Educação Contrária a Hegemonia do Capital: Elementos para o Debate

Conforme o exposto, a *educação* pode se coadunar enquanto reprodutora da Hegemonia dominante do Capital, assim, do Sistema Neoliberal, em uma dimensionalidade que fortifica as estruturas vigentes, bem como as desigualdades econômico-sociais, ou a *educação* pode se solidificar, mediante uma realidade contraditória, no âmbito de uma abordagem classista, em um processo de desvelamento do real apresentado em uma acepção crítica, desse modo, articulada, portanto, com as delineações da emancipação humana e com os seus constituintes (Gonçalves, 2008).

Tendo em vista que, segundo Mészáros (2008), o ser humano é posto em um percurso contínuo de aprendizagem mediante o processo que se perfaz o *trabalho*, assim, enseja-se a apreensão do processo de aprendizagem de modo amplo no viés da compreensão do ser humano frente aos alicerces constituintes da emancipação, nessa direção, dentre uma esfera que coaduna a universalização centrada na conscientização e, contudo, vinculada aos aportes do *trabalho*, adentrando uma *educação* enquanto ação humana de acepção “[...] autorrealizadora” (Mészáros, 2008, p.65).

Nesse sentido, se dimensionam as delineações acerca de uma abordagem de *educação* contrária a Hegemonia do Capital, que podem ser refletidas segundo a caracterização pautada em Karl Marx e em Friedrich Engels, haja vista a essencialidade de destacar dentre suas compreensões, a *centralidade da categoria trabalho* e, que os mesmos, segundo Lombardi (2011), não estruturaram de modo direto e específico com relação aos aspectos no cerne da *educação* e de seus processos, nesse sentido, o que há acerca das referidas acepções, são escritas em formato de citações que foram efetuadas, como, por exemplo, em textos e livros, mais as denotações e apreensões que se perfazem no cerne do Materialismo Histórico-Dialético diante do

processo de desvelamento do real apresentado. Assim, mediante a estruturação que apreende uma conotação de superação da ordem do Capital, na dimensionalidade que o ser humano é delineado enquanto ser da Práxis, ou seja, “Ser” da ação transformadora (Martins, 2008).

Tem-se a construção da ontologia permeada “*Crítica da educação e do ensino*” (Marx; Engels, 1978), bem como as compreensões elaboradas no âmbito da dimensionada “*Comuna de Paris*” dentre a obra “A Guerra Civil na França”, assim, foi delineada uma abordagem-conotação de *educação* que deve ser necessariamente e essencialmente pública, gratuita, bem como popular e laica, dessa forma, no cerne da classe trabalhadora e de enfrentamento as denominações apregoadas pelos alicerces constitutivos da alienação e das suas delineações (Marx, 2008).

No viés da denominada “*Filosofia da Práxis*”, adentram-se as apreensões, também, nessa dimensão, de Antonio Gramsci que, assim como analisou Karl Marx, com relação as perpetuações de base histórica no cerne do movimento que se concretiza na realidade delineada, nessa acepção, as assertivas contraditórias que se constituem no Capitalismo e, portanto, os dimensionamentos da superação. Enquanto “[...] filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade humana que transforma o mundo. [...] revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem plena consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação” (Vázquez, 2011, p. 178).

[...] portanto, se propõe a estabelecer a unidade entre o pensamento e ação, entre teoria e prática. Desta forma, se respalda em uma filosofia que, segundo Marx, se dará por meio da prática revolucionária ou práxis revolucionária, filosofia esta, que é apropriada e desenvolvida por Gramsci, mas que se debruça no âmbito da formação política, denominando-a como Filosofia da Práxis (Freitas, 2016, p.08).

Nessa dimensão, impera-se a necessidade da referida “[...] onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas” (Manacorda, 2007, p. 78-79). Portanto, conforme aborda Antunes (2016), a denominação no âmbito da *formação humana* perpetuada dentre as acepções marxianas, a dimensionalidade de cunho histórico no contexto das delineadas instituições educacionais de ensino, nessa esfera, se perpetua “[...] traços demarcadores de propostas educativas que se queiram marxistas [...] traços característicos das propostas educativas escolares consideradas marxistas à luz do marxismo originário” (Martins, 2017, p. 254-255).

Martins (2017) elenca que uma conotação de processo educativo de forma institucional porém, marxista, compreende delinear a *educação*, nesse aporte, enquanto imanente nas perpetuações de denominações de patamar histórico frente ao processo de produção, bem como

de reprodução no cerne do dimensionado *Ser Social*, também, apreende o desenvolvimento do *trabalho* nas estruturas de um aporte educativo, nessa esfera, há perpetuação da importância da apropriação no tocante a “*luta de classes*”, segundo Marx e Engels (2015), em benefício da *classe trabalhadora*, dentre a dimensão ético-política do processo de aprendizagem, tendo em vista que “Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com outros na concorrência [...]” (Marx; Engels, 1986, p. 84).

De acordo com Saviani (2001), ao perpetuar que a *educação* está vinculada no contexto da produção e reprodução no cerne do *Ser Social* através dos delineamentos da abordagem dialética e da acepção histórica, retrata que a *educação* é compreendida, portanto, enquanto “[...] mediação no seio da prática social global [...]” (Saviani, 2001, p. 185).

Na esfera do dimensionado patrimônio cultural nas delineações diante da humanidade, por meio de métodos-meios articulados, bem como coerentes, perpetuam-se a materialização dos permeados conteúdos, como, por exemplo, os pautados na Filosofia, Arte e Ciência, que caracterizam a referida apropriação, desse modo, é fundamental que os mesmos sejam analisados e compreendidos nas diversas composições que estruturam e adentram os percursos das aprendizagens (Martins, 2011).

Os alicerces, portanto, constituintes e estruturantes da luta, bem como da resistência, compreendendo a realidade social contraditória, assim, dos mecanismos e das estratégias de superação dentre a assertiva da humanização, devem ser compreendidos e apossados pelos docentes, dessa forma, pelos discentes, no processo que perfaz a aprendizagem nas instituições de ensino (também, em outras dimensões da vida humana), adentrando a esfera da *educação* caracterizada enquanto *politizada*, haja vista, segundo Martins (2017; 2011), a inserção dos aspectos educativos com relação a ação social de cunho global, desse modo, o ato educativo está imbricado da concepção *política* e inserido nos aportes estruturantes da “*luta de classes*” (Del Roio, 2015).

Diante do exposto, uma conotação educativa contrária a Hegemonia Neoliberal (que consolida os interesses do Capital e do mercado, bem como da classe dominante, nessa esfera, impedem modificações reais nas estruturas vigentes com o discurso da separação dentre *teoria-prática*), assume a postura em defesa da *classe trabalhadora* e de seus dimensionamentos, bem como dos aportes *democráticos*.

Diante do exposto, Gramsci (2000), pautado nas delineações perpetuadas por Karl Marx,

nessa referida dimensão, abordaram um processo educativo de estruturas e perpetuações democráticas no âmbito, portanto, da formação deliberada enquanto omnilateral, assim, que aborde e atrele as denotações do *trabalho* na esfera do desenvolvimento denotado como humano. No que se referem aos aspectos constitutivos e estruturantes da acepção da omnilateralidade, se compactuam, desse modo, em um percurso de desenvolvimento em um delineamento de maneira completa, na totalidade dos sentidos (Manacorda, 2007), bem como das “[...] faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da satisfação” (Manacorda, 2007, p. 94).

Nesse sentido, os aportes educativos institucionalizados, devem perpassar a dimensão da abordagem histórico-humanista, dentre os alicerces da educação-cientificidade, para a formação do dimensionado *agente político*, ultrapassando a simples esfera da técnica de forma isolada e de modo proposital para a manutenção das estruturas de poder vigente (Gramsci, 2000).

Omnilateral se denota enquanto “[...] todos os lados ou dimensões [...]” (Frigotto, 2012, p. 265), ou seja, uma abordagem de *educação* perante os delineamentos da *formação humana*, que contemple todas as faces que integram os aspectos específicos do ser humano, bem como as estruturas, subjetivas e objetivas, para o desenvolvimento de cunho histórico do mesmo. Nesse sentido, o ser humano se produz-reproduz por meio do *trabalho*, nessa acepção, portanto, a *educação* considerada omnilateral o obtém (o trabalho) como parte integrante (Frigotto, 2012).

Assim, no cerne de um princípio de cunho educativo, nessa perspectiva, o processo formativo que constitui a aprendizagem calcada na formação omnilateral, permeia a articulação da denominada formação de viés manual aliada a formação no tocante intelectual, mais os alicerces constituintes da Práxis na esfera social (Antunes; Pinto, 2017), assim, o dimensionamento acerca da escola “[...] unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (Gramsci, 2000, p.40).

Portanto, tendo em consideração a essencialidade para a transformação societária, as mutações nas condições materiais – trabalho, permeia-se, também, sendo compreendida em uma relação dialética, a importância de uma *educação crítico-transformadora*, oposta as caracterizações da Hegemonia do Capital, na dimensão em que “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada” (Saviani, 1989, p. 32).

Assim, junto a luta por uma *educação* contrária a Hegemonia do Capital, adentrando, sobretudo, a sua dimensão *política*, também, se perfaz a importância, de *processos pedagógicos*,

dentre as caracterizações ensino-aprendizagens (ao abordar acerca dos ambientes formais de ensino, mas, também, não perdendo a dimensão educativa nas várias esferas que compõem a vida humano-social em um sentido amplo e abrangente, perante, sobretudo, sua vinculação com os alicerces do *trabalho*), contrários a Hegemonia do Capital Neoliberal. Dessa maneira, *educação e pedagogias* de modo contrário a Hegemonia dominante nos aspectos da dimensão do *trabalho transformador*, dessa forma, na perspectiva da *Práxis*, diante das mazelas oriundas do sistema vigente.

Pedagogia Histórico-Crítica Mais a sua Didática e a Crítica da Educação Bancária”: Análise da Práxis

Dermerval Saviani, no âmbito da década de 1980, delineou e desenvolveu a caracterizada *Pedagogia Histórico-Crítica*, a referida concepção pedagógica, obtém dentre seus fundamentos, as estruturações “[...] do Método Dialético de Elaboração do Conhecimento, baseado em Marx [...]” (Petenucci, 2008, p. 07), porém, cabe observar, que é uma abordagem “[...] pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (Saviani, 2007, p. 420) , portanto, é de “[...] inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica [...]” (SAVIANI, 2007, p. 420). Bem como as estruturações advindas da “[...] Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski [...]” (Petenucci, 2008, p. 07). Nesse sentido, a citada pedagogia se insere no contexto de uma pedagogia contrária a Hegemonia dominante do Capital nas delineações do Sistema Neoliberal, “[...] essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo em um mero reformismo no âmbito pedagógico [...]” (Batista; Lima, 2012, p.01).

No tocante a denotação pautada na *Teoria Histórico-Cultural* (1984) caracterizada por Lev Semyonovich Vygotsky, apreende a natureza social advinda do processo que perpassa a aprendizagem, assim, a referida teoria, adentra que são por meio das “[...] interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores” (Antonio, 2008, p. 12), compreende, nesse sentido, o ser humano nas dimensões históricas, assim como contextualizado de modo sociocultural (Elhammoumi, 2016).

Com relação a acepção advinda do *Materialismo Histórico-Dialético* caracterizado por Karl Marx, a referendada pedagogia de denominação histórico-crítica, adentra o processo de desvelamento no cerne da realidade apresentada e de compreensão da mesma, dessa forma, perfaz

a apreensão, além da realidade exposta, das “[...] visão de mundo; práxis (prática articulada à teoria); materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e da concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história)” (Gasparin; Petenucci, 2009, p, 05). Para tanto, Saviani se pautou na apreensão do “Método da Economia Política” de Karl Marx (inclusive na obra “Contribuição à crítica da economia política”; 1973), nessa esfera, o conhecimento é permeado no âmbito da transição do conhecimento de patamar empírico, para o conhecimento de aporte concreto (Saviani, 2013).

Portanto, Saviani compreendeu, no cerne do método pedagógico, o movimento que apreende a transição com relação ao conhecimento delineado enquanto empírico para o conhecimento tido como concreto, ou seja, a passagem da caracterizada síncrese à delineada síntese por meio da mediação permeada no contexto da análise, nesse âmbito, a prática se perfaz enquanto o ponto consolidado como de partida, bem como o ponto denotado como de chegada, nessa acepção, a mediação é perpetuada, assim, compreendida, em três fases que se materializam na problematização, desse modo, na instrumentação e, assim, na catarse. Portanto, o processo de aprendizagem se apreende na trajetória *dialética* calcada no movimento *prática-teoria-prática*, dessa maneira, se inicia através da realidade social apresentada, depois a teorização da mesma e, posteriormente, o retorno para a realidade, de modo crítico-consciente, diante de uma função social e ética do processo ensino-aprendizagem. Nessa dimensão, apreendendo as estruturações da prática mais da teoria na consolidação da Práxis, haja vista que caminham juntas (Saviani, 2013).

Desse modo, os momentos (de forma contínua e interligada) que constituem a Pedagogia Histórico-Crítica, se pautam em “[...] Primeiro passo: (Prática Social), é o ponto de partida; este é comum a professores e alunos, porém seus posicionamentos são diferenciados, pois são agentes sociais diferentes [...]” (Petenucci, 2008, p. 14), assim, compreende o segundo passo que abarca a “Problematização” que, por sua vez, é “[...] a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, por conseguinte o conhecimento que é necessário dominar [...]” (Petenucci, 2008, p. 14). No tocante ao terceiro passo, “[...] (Instrumentalização), trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...]” (Petenucci, 2008, p. 14), dessa forma, o “[...] Quarto passo: (Catarse), momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que o aluno ascendeu [...]” (Petenucci, 2008, p. 14), por conseguinte, se denota o quinto passo, apreendido como

“Prática Social Final”, ou seja, o momento de chegada, entendido nesse contexto “[...] não mais em termos sincréticos pelos alunos, mais sim sintéticos. [...] O momento catártico é o ponto culminante do processo educativo; pois é aí que se realiza pela mediação da análise, a passagem da síncrese à síntese [...]” (Petenucci, 2008, p. 14).

O *trabalho docente* na abordagem com relação a *Pedagogia Histórico-Crítica* (Dermeval Saviani) se perpetua de maneira contrária as acepções da considerada *pedagogia tradicional* (Saviani, 2001) que, por as vez, aborda e se pauta em uma conotação hierarquizada e na relação de poder, em que o docente transmite, de forma verticalizada, os conteúdos e os discentes os absorvem como agentes passivos do processo, haja vista que o “conteúdo sistematizado” ao ser desenvolvido, vem estruturado de modo anterior, sem dialogar com a realidade apresentada e fica circunscrito nos limites institucionais, ou seja, segundo um modelo de “Educação Bancária” de acordo com a crítica efetuada por Freire (2017). Assim, na perspectiva da pedagogia na abordagem histórico-crítica, o discente se permeia enquanto central do referido processo, sem desconsiderar a essencialidade da atuação docente no delineado percurso, de tal maneira que, discente e docente adentram o mesmo nível de importância no percurso em que se materializa a aprendizagem (Saviani, 2013).

Tendo em vista que consolidar a ação educativa em uma perpetuação de superação com relação ao Capitalismo “[...] requer uma pedagogia de inspiração marxista [...]” (Saviani; Duarte, 2012, p. 05), nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se perpetua enquanto “[...] uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta de classe trabalhadora [...]” (Saviani, 2013, p.44). Desse modo, há articulação nos delineamentos da acepção pedagógica histórico-crítica com a abordagem *política*, em articulação, portanto, com as denotações da “luta de classes” (Marx; Engels) em defesa, nessa dimensão, da *classe trabalhadora* e, também, da educação pública, laica, de qualidade e com funcionalidade ético-social (Saviani; Duarte, 2012).

Portanto, segundo Barbosa e Fernandes (2018), apreendem-se os alicerces constitutivos na referida perspectiva, compreendendo para além de uma abordagem de *educação*, também, uma conotação de *pedagogia*, no contexto da educação institucionalizada, como formas contrárias a Hegemonia do Capital, que podem *contribuir* com os processos de transformações sociais, em conformidade com o percurso de desenvolvimento do delineado ser humano integral, em uma perspectiva de totalidade e não de fragmentação, no âmbito das contradições, assim, da superação.

João Luís Gasparin, nesse sentido, desenvolveu uma proposta de *didática* pautada na

Pedagogia Histórico-Crítica, que foi exposta em sua obra “*Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*” (2012), tendo como fundamentação a denominada “Teoria Dialética do Conhecimento” que é permeada na tríade “prática-teoria-prática” (Petenucci, 2008).

Nessa dimensão, a didática para a pedagogia na acepção histórico-crítica, é composta por quatro dimensões constituintes, 1- Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (inspiração no referido método); 2- Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky; 3- cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (*Prática Social Inicial, Problemática, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final*); 4- centrada na concepção de Gasparin, que pautado em Marx, assim como em Vygotsky e em Saviani, compreendeu uma abordagem teórico-prática advinda dos fundamentos teóricos e metodológicos, nesse sentido, a citada didática, tem por finalidade o encontro da teoria com a prática apreendendo, dessa forma, a Práxis – ação significativo-transformadora, objetivando sujeitos ativos crítico-criativos, frente aos alicerces democráticos no âmbito de *educação* de cunho político (Gasparin, 2012), alçada, portanto, com os interesses da *classe trabalhadora* (Saviani; Duarte, 2012).

Nessa orientação, no âmbito do primeiro momento da dimensionada didática, compreende-se como “Prática Social Inicial”, que recorre a prática social como modo inicial para a estruturação no cerne dos conteúdos que devem ser abordados de modo dialógico, em coerência, portanto, com o patamar de desenvolvimento atual com relação ao discente, delineada enquanto “ponto de partida”, apreende, nessa dimensão, a primeira leitura da realidade perante um processo de desvelamento da mesma frente ao conhecimento prévio, diante do senso comum e da prática tida como imediata, assim emerge a trajetória de contextualização, ou seja, conectar o que a lógica do Capital insiste em separar-isolar (Gasparin, 2012).

No segundo momento da referida didática, é estruturada a fase da “Problemática”, denotada enquanto a trajetória de apreensão dos problemas que foram consolidados e percebidos no tocante a “prática social inicial”, articulando-os, de modo concomitante, com os conteúdos que serão abordados com base no primeiro momento, é um processo em que se coadunarão os alicerces fundantes da *indagação*, por meio dos questionamentos considerados problematizadores, vinculada a *indignação* no cerne da realidade exposta e, nesse ínterim, o docente trabalhará na perspectiva de mediação que, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento do abordado, haja vista que o citado momento é vinculado com o primeiro em um processo de (dê)sconstruções (Gasparin, 2012).

O terceiro momento é referendado como “Instrumentalização”, nesse contexto, serão

abordadas as ações didáticas em concordância com a denominada proposta, materializando processos ensino-aprendizagens de maneira ativa, dialogada e participativa, contudo, adentrando a dimensão da criticidade (Gasparin, 2012).

A “Catarse” se caracteriza no âmbito do quinto momento, se delineia na nova acepção do conhecimento que foi construído, assim, consolida-se um processo que se perfaz na síntese advinda do cotidiano (prática social inicial) e do científico, após a teorização, contudo, com os procedimentos adequados a tal acepção, em um processo de negação e superação (dialético), cabe ressaltar, que todas as “partes” da referida didática estão conectas no contexto do processo, assim, não devem ser consideradas de modo separado, nesse sentido, para a concretização da “catarse” é imprescindível que esteja estritamente articulada com a fase da “prática social inicial” (Gasparin, 2012).

O quinto momento, se perpetua enquanto “Prática Social Final do Conteúdo”, ou seja, se delineia enquanto uma ação de retorno para a sociedade dentre a funcionalidade ético-social do processo de aprendizagem, porém, a pautada ação deve se materializar de modo consciente, bem como crítico em vinculação com os alicerces caracterizantes de enfrentamento as estruturas vigentes pautadas na lógica que empreende o Sistema Neoliberal calcado nas denominações do Capital, se perpetuando, portanto, enquanto um “[...] retorno à Prática Social” (Gasparin, 2012, p. 139), o referido momento se coaduna enquanto “ponto de chegada” (Gasparin, 2012).

Haja vista que a dimensionada ação de alcance social, deve ser alicerçada aos interesses da “classe trabalhadora”, de maneiras estratégicas e de enfrentamento as estruturas vigentes diante das várias expressões advindas da “Questão Social”, nesse contexto, se orienta a fundamentação da Práxis, no sentido da articulação teoria-prática em uma acepção transformadora, se inserindo, portanto, em um processo que almeja “[...] a educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]” (Vásquez, 2011, p. 207), em uma abordagem que vise, portanto, articular o saber construído no âmbito “[...] de uma ferramenta de trabalho e de luta social” (Gasparin, 2012, p.51-52), na vinculação orgânica dentre a educação com o processo ensino-aprendizagem mais a *dimensão política* (Gasparin, 2012).

“Certamente, um educador apoiado nesses referenciais não vai “transmitir conteúdos aos alunos; não vai entregar, “entregar” conceitos já prontos que devem ser assimilados [...]” (Corazza, 1991, p. 88), tal como abordou a crítica freiriana (2017) com relação ao formato e a intencionalidade da abordagem de “Educação Bancária”, assim, o docente “[...] não vai

‘depositar’ teorias. E a relação ‘bancária’ entre aluno e professor e destes com o objeto de conhecimento, fica, assim, inexoravelmente cortada. Bem como, acontece a ruptura definitiva da ‘memorização’ [...]” (Corazza, 1991, p. 88) em comunhão, nessa dimensão, com as delineações estruturantes e constitutivas da *Práxis*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso histórico social sempre houve a articulação dentre trabalho-educação. Nesse sentido, no contexto da divisão social e técnica do trabalho e da consolidação da propriedade privada, assim, no âmbito no Sistema Capitalista de Produção, a educação se conecta com as finalidades do referido sistema, atendendo os interesses da classe dominante e da Hegemonia do Capital (Saviani, 2007), dialogando, nesse norte, com as dimensionalidades da Alienação e do Estranhamento (Marx; Engels), enquanto reprodutora, portanto, da ordem social estabelecida (Antunes; Pinto, 2017).

Nessa acepção, no âmbito do Sistema Neoliberal, se materializam relações no processo produtivo pautadas no Toyotismo diante da flexibilização, terceirização, mundialização do Capital e da reestruturação produtiva, dessa forma, a educação e os processos de aprendizagens se perpetuam coerentes a conjuntura apresentada, desse modo, se perfazem em uma formação de “força de trabalho”, flexível, volátil, multifuncional e instrumental. Ou seja, a formação para o trabalhador com múltiplas funções, assim, atentam os alicerces constituintes da “Qualificação” para o trabalho, porém, é uma “qualificação mínima”, coerente, portanto, para a formação do trabalhador multifuncional, isentando, nessa dimensão, principalmente, a esfera crítica, bem como a política, tornando a aprendizagem, nesse contexto, técnica e superficial (Antunes; Pinto, 2017).

Em coerência com os aportes do trabalho no Sistema Neoliberal, para além de uma educação (Política de Educação) do Capital, frente aos anseios do grande empresariado, se permeia um processo ensino-aprendizagem em concordância com tais finalidades, pautado, em modelo “Bancário de Educação” de acordo com a crítica efetuada por Freire (2017) e com uma pedagogia tradicional-técnica segundo Saviani (2001), onde se materializam, de forma proposital e modo intencional, um processo de aprendizagem verticalizado, antidialógico e técnico. Os discentes, portanto, são meros receptores de conteúdos (Freire, 2017) e, contudo, os referidos conteúdos são delineados de forma hierarquizada e de modo descontextualizado das realidades

apresentadas, sobretudo, com o discurso interesseiro de que a “teoria” mais a “prática” não se conectam (Antunes; Pinto, 2017).

Diante do exposto, como forma de enfrentamento as mazelas oriundas do sistema vigente , no âmbito da “Questão Social” e das suas expressões, atenta-se a necessidade de materialização de uma educação de acepção contra hegemônica - Capital, ou seja, além da defesa intransigente da educação pública, laica, gratuita , de qualidade e com função social, delineia-se o processo de desvelamento do real apresentado pautado no Método Materialismo Histórico-Dialético (Karl Marx), permeando , nesse sentido, também no cerne da educação institucionalizada, as acepções norteadoras da Práxis, “Filosofia da Práxis”, tal como delineou Gramsci calcado em Karl Marx, no viés de uma educação de cunho transformador. Bem como, a abordagem de conteúdos que permitam a acepção crítica da realidade, em comunhão com os alicerces da totalidade dentre as contradições delineadas, também, a permeação do caráter político da educação alinhada à luta da classe trabalhadora inserida nos delineamentos da “luta de classes” (Marx; Engels, 2015), dentre ações significativo-transformadoras, ou seja, no cerne da consolidação da Práxis (Vázquez, 2011).

Nesse sentido, em coerência com uma educação contrária a Hegemonia vigente dominante, se perfaz a essencialidade de se consolidarem processos ensino-aprendizagens de forma contrária a Hegemonia do Capital que almeja a conformação e a fragmentação dos processos. Assim, se perpetuam as propostas da Pedagogia Histórico-Critica e da sua didática, caracterizadas respectivamente por, Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin, dentre seus momentos constitutivos e conectados (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) no âmbito do “método dialético de construção do conhecimento”, dentre a concepção social da aprendizagem e a função social, de retorno e alcance social, do processo ensino-aprendizagem (Saviani, 2013; Gasparin, 2012), sobretudo, em articulação com os aspectos políticos vinculados com a luta da classe trabalhadora, como forma de enfrentamento as mazelas advindas do Capitalismo Contemporâneo conforme a Hegemonia Neoliberal (Saviani; Duarte, 2012). Caracterizando, nesse sentido, a associação da “teoria” mais a “prática”, no viés da materialização de ações crítico-transformadoras, desse modo, na perspectiva da Práxis.

Vale rememorar, conforme aborda Saviani (2001), a compreensão da “categoria trabalho” enquanto central, todavia, a luta pela consolidação de uma educação, pedagogia e didática contrárias a Hegemonia do Capital dentre a dimensionalidade da “resistência”, nos ambientes formais de educação, em um movimento dialético, se torna importante e necessária, assim,

imprescindível, para a colaboração com os processos de transformações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. Educação. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social: Política Social**. Brasília, DF, UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 3, p. 153-163, 2000.

ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2020.

ANTUNES, C. S. **A Escola do trabalho: formação humana em Marx**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 184fls

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Ed. especial de 20 anos. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. 38ª reunião nacional da ANPED. A democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, Trabalho **Encomendado GT11**, Política de Educação Superior, p. 01-15. 01 a 05 out. 2017, São Luís (MA). Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textorcardoantunes.pdf>. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2000. 261p.

_____.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 335-351.

_____.; PINTO, G. A. A Fábrica da Educação - da especialização taylorista a flexibilidade toyotista. **Coleção questões da nossa época**, v. 58. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBOSA, S. H. P.B; FERNANDES, M. C. S. G. **O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao movimento escola sem partido**, **Nucleus**, v.15, n.1, p.307-318, abr.2018. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2878>>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

BARROCO, M. L.S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplace em Revista**, Sorocaba, vol.1, n.3, p.67-81, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2016/2779-1452558315.pdf>>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

_____. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência

filosófica à prática evolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.).

Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. p.01-36, Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

BEHRING, E. R. **Política Social no capitalismo tardio.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BULL, T. G. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço social. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 65-89, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/6353/5162>. Acesso em: 10 fev. de 2020.

CARMO, J. C. do. **A Construção histórica do conceito de hegemonia e contra-hegemonia no pensamento político de Antonio Gramsci.** In: **Quaestio**, vol. 7, nº 1, Sorocaba, SP: Uniso, 1999.

CORAZZA S. M. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e Educação**, Ijuí, vol. 6, n.22, p. 83-99, 1991.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso:** o modelo japonês de trabalho e organização, Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

DEL ROIO, M. Marx e o trabalho como princípio educativo. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, v. 24, nº. 1, jan./abr. 2015, p. 1-16. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7808/5968>>. Acesso em: 09 de fev. 2020.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar** organizadores. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.25-36, 2016. 220. p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. A. A.; FREITAS, A. L. C. De Marx a Gramsci: em busca da contra hegemonia. In: JOINGG – Jornada Internacional De Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, VII **JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas** em Antonio Gramsci: Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/DE-MARX-A->> Acesso em: 22 fev. de 2020.

FREITAS, S. A. de. Ensaio acerca da filosofia da práxis em Antonio Gramsci – uma concepção à luz do marxismo. I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016, p.01-13. Fortaleza/CE. **Anais da Jornada:** ISSN 2526-6950. Disponível em : <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/ENSAIO-ACERCA-DA-FILOSOFIA-DA-PR%C3%81XIS-EM-ANTONIO-GRAMSCI-%E2%80%93-UMA->

CONCEP%C3%87%C3%83O-%C3%80-LUZ-DO-MARXISMO-.pdf . Acesso em: 20 de fev. 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar, p.01-16, 2009. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 26 de fev. 2020.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M.R.M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759/39300> . Acesso em: 12 de fev. 2020.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 1-3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino nas obras de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Ed. Ciências Humanas, n. 4, 1978.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira, Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, D. R. D. Crítica ontológica, alienação e estranhamento nos Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. **Revista Filo Gênese**, UNESP Marília, vol. 10, 2017.p.77-91. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/revistafilogenese>. Acesso em: 9 fev. 2020.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, vol. 66, p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? Autores Associados/Centro Unisal, 2008, 325p. Resenha de: GROppo, L. A. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Unesp, n.28, 2009,

p.191-193.

_____. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações Piracicaba**, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa (PR), v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008. disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. “A Guerra Civil na França”. Em A Revolução Antes da Revolução, vol. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A guerra civil na França**. Edição Ridendo Castigat Moraes, fonte digital de 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/guerracivil.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 1.ed. 1844. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Coleção Os economistas).

_____. **O capital**: extratos por Paul Lafargue, tradução de Abguar Bastos. São Paulo: Vineta, 2014, 208p.

_____.; Engels, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 5a ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

_____.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. **Série Clássicos Edipro**, Tradução, prefácio e notas Edmilson Costa. Apresentação Annibal Fernandes. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

_____.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEIRELLE, G. A. L. de. Reestruturação produtiva do capital, pauperização e desigualdade social na América Latina. **SERV. SOC. REV.**, LONDRINA, V. 18, N.2, P.52 - 72, JAN./JUN. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/paula/Downloads/23644-118141-1-PB.pdf. Acesso em:

02 fev. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2. ed, 2008. p.126.

MURA, V. L'Idéia di política nei Quaderni del Carcere. In: SBARBERI, Franco. (Org.) **Teoria política e societa industriale**: ripensare Gramsci. Torino: Bollatti Boringhieri, 1988.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução ao pensamento crítico. Vol. 1. Cortez. São Paulo. 2006.

PETENUCCI, M. C. Desvelando a pedagogia histórico-crítica. **Caderno pedagógico apresentado à secretaria de estado da educação**, superintendência da educação como requisito do programa de desenvolvimento educacional do estado do paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Núcleo Regional de Umuarama. Universidade Estadual de Maringá. Pérola, dez./ 2008, p. 01-26. disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

REGO, T. C. VIGOTSKY – **Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento)

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26678/pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. Escola e Democracia. 34. **Col. Polêmicas do Nosso Tempo**, vol. 5, ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001, 94 p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

_____. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://matematicauva.org/disciplinas2/teorias_aprendizagem/Texto_04_Matriz_marxista.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.11. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152- 180, jan./abr. 2007.

_____.; DUARTE, N.(org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SEMERARO, G. **Cultura e educação para a democracia**: Gramsci e a sociedade civil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VÁZQUÉZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Traduzido por María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. 448p.