DEBATES
EM EDUCAÇÃO
ISSN: 2175-6600

Artigo | *Article*

Educação e trabalho: fundamentos ontológicos e limites da proposta pedagógica em Escola e Democracia de Demerval Saviani

Education and labor: ontological foundations and limits of the pedagogical proposal in School and Democracy by Demerval Saviani

Educación y trabajo: fundamentos ontológicos y límites de la propuesta pedagógica en Escuela y democracia, de Demerval Saviani

Rogério Paes de Oliveira[1]
Universidade Regional do Cariri, Brasil.

Resumo
O artigo analisa criticamente a obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, a partir da ontologia materialista da história formulada por Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895) e desenvolvida por György Lukács (1885–1971) na ontologia do ser social. Parte-se do pressuposto de que a educação constitui um complexo social fundado no trabalho, categoria ontológica estruturante da sociabilidade humana. Mediante pesquisa teórico-bibliográfica e análise imanente, examinam-se as teses savianianas acerca da marginalidade escolar, da teoria da curvatura da vara e da pedagogia histórico-crítica em germe, situando-as no interior da reprodução social capitalista. O estudo problematiza a identificação entre educação e trabalho, argumentando que, embora a educação seja mediação teleológica fundamental na reprodução social, não se confunde com o trabalho enquanto ato fundante do ser social. À luz das contribuições da tradição marxista contemporânea, sustenta-se que a proposta savianiana possui relevância histórica ao tensionar tanto o idealismo pedagógico quanto o reprodutivismo estrutural. Contudo, sua realização emancipatória encontra limites ontológicos na forma social capital, cuja superação exige transformação das relações de produção. Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica constitui mediação necessária na elevação da consciência, mas não é condição suficiente para a emancipação humana, a qual depende da superação estrutural da sociabilidade do capitalista.
Palavras-chave: Escola e Democracia*;* ontologia do ser social; trabalho; reprodução social.

Abstract
The article critically analyzes School and Democracy*, by Dermeval Saviani, from the perspective of the materialist ontology of history formulated by Karl Marx (1818–1883) and Friedrich Engels (1820–1895), and further developed by György Lukács (1885–1971) in the ontology of social being. It proceeds from the assumption that education constitutes a social complex grounded in labor, the ontological category that structures human sociability. Through theoretical-bibliographical research and immanent analysis, the study examines Saviani's theses concerning school marginalization, the*

[1] Doutor em Educação. Universidade Regional do Cariri. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0564-6009. E-mail: rogerio.paes@urca.br.

https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.20760
Submetido em: 12/03/2026
Aceito em: 16/08/2026
Publicado: 11/11/2026
Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0

theory of the "bending of the stick," and historical-critical pedagogy in its formative stage, situating them within the process of capitalist social reproduction. The study problematizes the identification between education and labor, arguing that although education is a fundamental teleological mediation in social reproduction, it does not coincide with labor as the founding act of social being. In light of the contributions of the contemporary Marxist tradition, it maintains that Saviani's proposal holds historical relevance insofar as it challenges both pedagogical idealism and structural reproductivism. However, its emancipatory realization encounters ontological limits within the social form of capital, whose overcoming requires the transformation of the relations of production. It concludes that historical-critical pedagogy constitutes a necessary mediation in the elevation of consciousness, but it is not a sufficient condition for human emancipation, which ultimately depends on the structural overcoming of capitalist sociability.
***Keywords**:* School and democracy; ontology of social being; labor; social reproduction.

Resumen
Este artículo analiza críticamente «Escuela y democracia», de Dermeval Saviani, desde la perspectiva de la ontología materialista de la historia formulada por Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895), y desarrollada posteriormente por György Lukács (1885-1971) en la ontología del ser social. Parte de la premisa de que la educación constituye un complejo social fundamentado en el trabajo, categoría ontológica que estructura la sociabilidad humana. Mediante la investigación teórico-bibliográfica y el análisis inmanente, el estudio examina las tesis de Saviani sobre la marginación escolar, la teoría del «doblamiento del palo» y la pedagogía histórico-crítica en su etapa formativa, situándolas dentro del proceso de reproducción social capitalista. El estudio problematiza la identificación entre educación y trabajo, argumentando que, si bien la educación es una mediación teleológica fundamental en la reproducción social, no coincide con el trabajo como acto fundacional del ser social. A la luz de las contribuciones de la tradición marxista contemporánea, se sostiene que la propuesta de Saviani tiene relevancia histórica en la medida en que desafía tanto el idealismo pedagógico como el reproductivismo estructural. Sin embargo, su realización emancipadora encuentra límites ontológicos dentro de la forma social del capital, cuya superación requiere la transformación de las relaciones de producción. Se concluye que la pedagogía histórico-crítica constituye una mediación necesaria para la elevación de la conciencia, pero no es una condición suficiente para la emancipación humana, que en última instancia depende de la superación estructural de la sociabilidad capitalista.
***Palabras clave:** Escuela y democracia; ontología del ser social; trabajo; reproducción social.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma leitura imanente da obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, buscando apreendê-la não apenas no plano pedagógico, mas, fundamentalmente, à luz da ontologia do ser social. Parte-se do pressuposto, fundamentado em Marx (2006, 2008, 2011) e Lukács (2013; 2018), de que a compreensão da educação exige sua inserção na totalidade concreta das

relações sociais, cuja categoria fundante é o trabalho.

Destarte, cabe aqui uma justificativa preponderante sobre este artigo. A presente investigação não pretende realizar um balanço exaustivo da vasta produção de Dermeval Saviani nem das múltiplas elaborações desenvolvidas por seus colaboradores e continuadores no interior da Pedagogia Revolucionária (com a maturidade do desenvolvimento da proposição pedagógica, foi denominada de Pedagogia Histórico-Crítica). Tal empreendimento extrapolaria os limites deste estudo e deslocaria o foco da análise para as sucessivas reformulações, aprofundamentos e sistematizações posteriores da proposta. A opção metodológica, ao contrário, consiste em concentrar a crítica na obra *Escola e Democracia*, por compreender que nela se encontra o momento germinal da arquitetura teórica que dará origem à Pedagogia Revolucionária. É nesse texto que aparecem, ainda em sua forma inaugural, as categorias fundamentais, as mediações essenciais e os pressupostos ontológicos que orientarão toda a elaboração posterior de Saviani. Assim, analisar imanentemente a supracitada obra significa retornar aos elementos basilares constitutivos da proposição conceitual, isto é, ao momento em que suas determinações fundamentais se apresentam em germe, permitindo apreender tanto sua potência histórica quanto os limites inscritos em sua própria gênese.

Essa delimitação possui, ademais, fundamento teórico-metodológico de caráter ontológico. Na perspectiva do materialismo histórico, as determinações essenciais de uma concepção não são superadas por meros desenvolvimentos internos quando estes preservam seus pressupostos categoriais fundamentais. Nesse sentido, as reelaborações posteriores da Pedagogia Revolucionária, aprofundam, explicitam e atualizam aspectos de sua formulação inicial diante de novas circunstâncias históricas, porém permanecem assentadas sobre o mesmo núcleo teórico inaugurado em *Escola e Democracia*, ou seja, os limites tendem a reproduzir-se nas elaborações subsequentes, justamente porque estas não rompem com seus fundamentos originários. Em outras palavras, as atualizações não representam uma superação do núcleo categorial matricial. Por essa razão, a crítica dirigida à obra inaugural não possui caráter fenoménico ou circunstancial; ela incide sobre o próprio fundamento da construção teórica, uma vez que é no germe que já se encontram, dialeticamente engrossadas, tanto as possibilidades quanto as contradições que acompanharão o desenvolvimento da Pedagogia Revolucionária à

Pedagogia Histórico-Critica.

Nesse sentido, a obra analisada, composta por quatro capítulos, sistematiza debates fundamentais acerca do problema da marginalidade escolar e das teorias educacionais que buscaram enfrentá-lo. Contudo, para além da crítica pedagógica, faz-se necessário compreender que a marginalidade não é um fenômeno meramente escolar, mas expressão particular da reprodução social no interior da sociabilidade capitalista. Como afirmam Marx e Engels (2007), a produção da vida material, ou seja, da existência, constitui o primeiro pressuposto da história e, portanto, das sociedades humanas; logo, as formas educativas inserem-se no complexo de reprodução das relações sociais.

No primeiro capítulo da obra *Escola e Democracia*, o autor organiza as teorias educacionais em dois grandes blocos: teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Todavia, sob o ponto de vista ontológico, ambas permanecem limitadas por não apreenderem adequadamente a relação entre trabalho e reprodução social. As teorias não críticas operam sob uma concepção idealista da educação, atribuindo-lhe autonomia absoluta. Já as teorias crítico-reprodutivistas incorrem no erro oposto, atribuindo-lhe dependência absoluta em relação à estrutura econômica (Saviani, 1984).

No segundo capítulo, Saviani apresenta suas três teses e mobiliza a chamada “teoria da curvatura da vara”, inspirada em Lênin. Considerando a educação como complexo social fundado no trabalho, tal movimento pode ser interpretado como tentativa de restabelecer a mediação perdida no debate pedagógico. Contudo, como alerta Lazarini (2015), a relação entre capital e educação escolar deve ser compreendida a partir da centralidade da reprodução das relações de produção. A escola, enquanto complexo social, participa predominantemente da reprodução ampliada do capital, ainda que comporte contradições internas.

No terceiro capítulo, ao formular a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani desloca a centralidade da ação pedagógica para a mediação entre professor e aluno, enquanto agentes sociais inseridos na prática social. Essa formulação aproxima-se da concepção lukacsiana de mediação, segundo a qual o movimento que vai da síncrese à síntese é constitutivo do processo de conhecimento (Lukács, 2013). Entretanto, a crítica ontológica impõe um limite: mesmo que a mediação pedagógica eleve o nível de consciência dos indivíduos, ela não altera

automaticamente as determinações estruturais da divisão social do trabalho.

No quarto capítulo, ao discutir as “Onze Teses sobre Educação e Política”, Saviani retoma a relação entre educação e democratização social. Contudo, sob o prisma ontológico, a democracia formal não elimina as determinações materiais que sustentam a desigualdade. A igualdade real pressupõe transformação nas relações de produção, e não apenas na distribuição escolar do conhecimento. Quando Saviani justifica o “radicalismo” de sua proposta por meio da metáfora da curvatura da vara, seu objetivo é tensionar o debate e recolocar no centro da discussão a função social da escola. Ao analisar as teorias pedagógicas sob outro prisma – identificando elementos potencialmente revolucionários na pedagogia tradicional e limites conservadores na pedagogia nova –, o autor rompe com leituras simplificadoras que converteram em senso comum tanto a negatividade absoluta da tradição quanto a positividade inconteste do escolanovismo. Saviani sustenta que apenas uma pedagogia revolucionária, fundada na valorização dos conteúdos escolares e na apropriação crítica do saber historicamente produzido, pode contribuir para a universalização do ensino e fornecer às camadas populares instrumentos teóricos para a luta social.

A ontologia materialista da história enfatiza que a reprodução social é contraditória. A escola difunde ideologia dominante, mas também transmite conhecimentos científicos cuja apropriação pode contribuir para a formação da consciência crítica. A educação pode tensionar a reprodução, mas não substitui a transformação das relações de produção.

Segundo Lukács (2018), a realidade social constitui-se por complexos relativamente autônomos, fundados ontologicamente no trabalho, mas não redutíveis a ele. A unilateralidade de ambas a posição decorre da não apreensão da mediação dialética entre determinação e autonomia relativa. Nesse ponto, as formulações desenvolvidas por Lima (2009), ao analisar a educação como complexo social fundado no trabalho, contribuem significativamente para o debate. A autora demonstra que os complexos sociais possuem dependência ontológica em relação ao trabalho, mas desenvolvem legalidades próprias no interior da reprodução social. Assim, compreender a escola apenas como redentora ou como simples aparelho reprodutor significa não apreender sua posição contraditória na totalidade.

A primeira crítica apresentada ao texto emerge no que tange à elevação da

consciência pela pedagogia revolucionária. A pedagogia revolucionária, nos marcos da sociabilidade capitalista, encontra limites objetivos na própria forma de reprodução social. Conforme Mészáros (2008), as determinações estruturais do capital são irreformáveis dentro de seus próprios marcos. Assim, ainda que a escola possa desenvolver práticas contra-hegemônicas pontuais, não pode, isoladamente, suprimir a lógica da exploração.

A segunda crítica refere-se à natureza da educação. Saviani afirma que a educação é trabalho. Contudo, à luz da ontologia do ser social, essa identificação exige maior precisão categorial. Marx (2011) define o trabalho como o intercâmbio teleologicamente orientado entre homem e natureza, condição ontológica do salto do ser biológico ao ser social. Lukács (2018), ao desenvolver essa formulação, distingue o trabalho como protoforma da práxis social dos demais complexos que dele derivam. Educação, linguagem, direito e política são complexos sociais fundados no trabalho, mas não se confundem com ele. Reduzir a educação ao trabalho pode implicar, obscurecer sua autonomia relativa no interior da reprodução social.

Oliveira (2018; 2022) argumenta que a compreensão adequada da educação exige situá-la como mediação específica no processo de reprodução social, cujo papel predominante, sob o capital, é contribuir para a conformação da força de trabalho e para a difusão das ideias dominantes – tal como já indicavam Marx e Engels (2007). Lazarini (2015) reforça que a escola pública, embora permeada por contradições, permanece estruturalmente vinculada às necessidades do capital.

Destarte, reconhece-se o mérito histórico de Saviani por manter o debate educacional no campo marxista em um contexto de avanço do irracionalismo e do pós-modernismo. Entretanto, a crítica ontológica – apoiada em Marx (2006, 2008, 2011), Lukács (2013; 2018), Mészáros (2008), Lazarini (2015), Mello (2014), Maceno (2017) e Favaro (2014) – indica que a plena realização emancipatória da pedagogia histórico-crítica encontra limites estruturais na forma social capitalista, cuja superação exige transformação radical das relações de produção e não apenas mediações no interior da escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa teórico-bibliográfica, de

natureza qualitativa (Lakatos; Marconi, 1983), orientada pelo método do materialismo histórico, formulado por Marx (1818–1883) e Engels (1820–1895). Parte-se do pressuposto de que a análise da educação, enquanto fenômeno social, requer sua apreensão no interior da totalidade concreta das relações sociais, cuja categoria fundante é o trabalho, conforme formulado por Marx e desenvolvido ontologicamente por György Lukács (1885–1971).

O objeto central da investigação é a obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani. A abordagem adotada consiste na análise imanente do texto, procedimento metodológico que busca reconstruir o movimento interno das categorias mobilizadas pelo autor, identificando seus fundamentos, mediações e implicações, sem recorrer a interpretações meramente descritivas. Tal procedimento ancora-se na concepção dialética de ciência explicitada por Marx no chamado "método da economia política", cujo percurso parte da síncrese (a visão caótica do todo), avança pela análise das determinações mais simples e retorna à totalidade concreta, enriquecida por múltiplas determinações e mediações (Marx, 2008).

O percurso investigativo desenvolveu-se em três momentos articulados:

1. **Delimitação e reconstrução categorial** – Identificação das categorias estruturantes da obra (marginalidade, mediação pedagógica, trabalho educativo, pedagogia revolucionária), bem como da tese formulada por Saviani e da proposição metodológica dos cinco passos pedagógicos.
2. **Análise ontológica** – Confrontação das formulações savianianas com a ontologia do ser social, especialmente com os capítulos dedicados ao trabalho e à reprodução social em *Ontologia do Ser Social*, de Lukács, e em *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, bem como com teóricos que se debruçam sobre a temática, balizados pelo referencial matricial. Nesse movimento, examinou-se a natureza da educação enquanto complexo social fundado no trabalho, porém dotado de autonomia relativa, mobilizando também as contribuições de István Mészáros acerca da reprodução sociometabólica do capital e de sua relação com a educação na obra *Educação para além do capital*.
3. **Diálogo crítico com a produção marxista contemporânea** – Articulação com estudos desenvolvidos no campo educacional brasileiro, particularmente com a tese de Tonet (2012) e Mello (2014), que problematizam a redução da educação ao trabalho, bem como com as análises de Lazarini (2015), Maceno (2017) e Favaro (2014), acerca dos limites histórico-concretos das práticas

educacionais contrassistêmicas no interior da ordem do capital.

A opção por esse referencial justifica-se pela necessidade de evitar tanto o reducionismo economicista quanto o idealismo pedagógico. A problemática da democratização do ensino e da marginalidade escolar é compreendida como expressão das contradições da sociabilidade capitalista, cuja dinâmica é determinada, em última instância, pelas relações de produção e pela divisão social do trabalho (Marx; Engels, 2007). O estudo assume, portanto, caráter analítico-crítico (Netto, 2011), visando contribuir para o aprofundamento do debate marxista no campo educacional, elevando-o ao plano ontológico e explicitando seus fundamentos teóricos e limites históricos.

A exposição da pesquisa está organizada em três momentos. No primeiro e no segundo momentos, são apresentadas as formulações e defesas de Saviani no que se refere ao problema da marginalidade para o processo de acumulação do conhecimento sistematizado e à sua proposta de uma pedagogia que tensione o processo de marginalização à luz da teoria da curvatura da vara. No terceiro momento, apresenta-se uma análise crítica das formulações do autor, apontando os limites de sua proposta no interior da sociabilidade do capital.

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESCOLA E DEMOCRACIA

Conforme destaca Favaro (2014, p. 47), a obra evidencia o compromisso político de Saviani com a superação da marginalidade e com a democratização do trabalho pedagógico, vinculando essa tarefa ao processo mais amplo de democratização da sociedade. É nesse horizonte que se insere *Escola e Democracia*, de Saviani (1984), cuja preocupação central é o problema da marginalidade escolar. O autor identifica que, particularmente nos países latino-americanos, a escola não conseguiu universalizar o acesso ao saber sistematizado, produzindo um fenômeno estrutural de exclusão.

Saviani (1984) organiza as teorias educacionais em dois grandes blocos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. As primeiras concebem a escola como instrumento de equalização social; as segundas a compreendem como instância de reprodução da dominação de classe.

No âmbito das teorias não-críticas, a pedagogia tradicional identifica a

marginalidade com a ignorância, concebendo a escola como antídoto à falta de conhecimento. Saviani (1984) observa, entretanto, que essa pedagogia não foi capaz de universalizar o ensino, preservando a exclusão estrutural. A pedagogia nova desloca o foco para o aluno, enfatizando diferenças individuais, mas resulta em experiências restritas, como o próprio autor registra: “[...] a Escola Nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (Saviani, 1984, p. 14). Já a pedagogia tecnicista associa a superação da marginalidade à formação de indivíduos eficientes e produtivos. Saviani sintetiza essa concepção ao afirmar: “A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que forma indivíduos eficientes, portanto, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (Saviani, 1984, p. 17). Contudo, o próprio autor conclui: “[...] a pedagogia tecnicista contribuiu para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível descontinuidade (nível de descontinuidade) [...]. Com isto (isso) o problema da marginalidade só tendeu a se agravar” (Saviani, 1984, p. 18-9).

No que se refere às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani destaca a teoria da violência simbólica, segundo a qual: “[...] partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes” (Saviani, 1984, p. 23). Na teoria do aparelho ideológico de Estado, a escola integra o conjunto de instâncias responsáveis pela reprodução ideológica da sociedade, distinguindo-se do aparelho repressivo porque “[...] funciona massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão” (Saviani, 1984, p. 26). Já a teoria dualista sustenta que a escola é instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado, impedindo o desenvolvimento da ideologia proletária (Saviani, 1984).

Saviani sintetiza essa crítica ao afirmar: “[...] a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização [...]” (Saviani, 1984, p. 32-3). Entretanto, ao absolutizarem a função reprodutiva da escola, essas teorias acabam por negar a possibilidade de ação pedagógica transformadora.

Nesse sentido, Saviani propõe avançar na compreensão da natureza específica da educação, afirmando ser: “[...] necessário avançar no sentido de captar

a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista" (Saviani, 1984, p. 36). E acrescenta: "Lutar contra marginalidade (contra a marginalidade) através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (Saviani, 1984, p. 36).

Nesse sentido, Saviani busca diferenciar sua linha de pensamento e suas formulações das pedagogias e teorias educacionais por ele criticado (criticadas). Em outras palavras, "Fica evidente seu esforço para diferenciar sua proposta das teorias que apresentou, embora ainda não explicitasse como ela seria, nem como se materializaria na escola" (Favaro, 2014, p. 48).

A PREPOSIÇÃO INAUGURAL DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SAVIANI

No terceiro capítulo de *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani apresenta as bases daquilo que posteriormente sistematizaria como Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse movimento, reafirma sua crítica à pedagogia da existência (escolanovismo) e explicita os limites da pedagogia da essência (tradicional). A elaboração é estruturada a partir das três teses anteriormente apresentadas: (1) tese filosófico-histórica – do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter reacionário da pedagogia nova; (2) tese pedagógico-metodológica – do carácter científico do método tradicional e do carácter pseudocientífico dos métodos novos; (3) tese político-educacional – de que quanto menos se falou em democracia na escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática, e quanto mais se falou, menos democrática ela foi (Saviani, 1984).

A chamada "teoria da curvatura da vara" constitui, nesse contexto, um recurso estratégico. Nesta tese, o autor argumenta que, no âmbito da política educacional e no interior da escola, há uma luta entre a pedagogia tradicional, considerada velha e ultrapassada, que se baseia no que Suchodolski (1992) classifica como pedagogia da essência – pensamento pedagógico baseado no idealismo cristão em que atribui-se à educação a função de realizar o que o homem deve ser –, e a pedagogia nova, atual e inovadora, que se fundamenta numa concepção filosófica que privilegia a existência – concepção pedagógica proposta por Suchodolski, na qual se considera que a individualidade que subjaz a toda subjetividade se constrói nas experiências

cotidianas reais.

Nesse sentido, a história, como ponto de partida, aparece como ferramenta para tentarmos compreender a ideia supracitada. O próprio autor esclarece que seu objetivo ao introduzi-la foi "polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar" (Saviani, 1984, p. 63). E sua expectativa é: "[...] justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto [...] ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária" (Saviani, 1984, p. 61). Aqui reside a contribuição decisiva: a defesa da centralidade dos conteúdos e da mediação pedagógica consciente. Organizamos essa comparação no quadro que segue:

Quadro 1 – Comparativo estre as pedagógicas tradicional e escola nova em relação a proposta de Saviani.

PASSOS	**PEDAGOGIA TRADICIONAL**	**PEDAGOGIA ESCOLA NOVA**	**PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA**
1º	Iniciativa do professor	Iniciativa do aluno	Prática social
2º	Apresentação de novos conteúdos	Problema como obstáculo	Problematização
3º	Assimilação por comparações	Coleta de dados	Instrumentalização
4º	Generalização	Hipóteses	Catarse
5º	Aplicação	Experimentação	Prática social

Fonte: Oliveira (2018)

Ao formular o método da pedagogia revolucionária, Saviani estabelece como ponto de partida a prática social inicial, não como empiricidade imediata, mas como totalidade concreta historicamente determinada. Professor e aluno encontram-se inseridos nessa prática enquanto agentes sociais, situados em posições distintas no interior da divisão social do trabalho e, portanto, em estágios diferenciados de elaboração teórica e consciência social. Contudo, ambos participam do mesmo processo de reprodução da sociabilidade capitalista.

Saviani (1984, p. 73) afirma que o primeiro passo não "[...] é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova)". Portanto, "[...] incorporando suas críticas

recíprocas numa proposta radicalmente nova" (p. 69).

O segundo momento é a problematização, que Saviani (1984, p. 74) contrapõe tanto à "[...] apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional)" quanto ao "[...] problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova)". Afirma o autor: "Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar".

O terceiro momento, denominado por Saviani de instrumentalização, representa a apropriação consciente das objetivações históricas da humanidade. O autor afirma:

> "Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem" (Saviani, 1984, p. 74-5).

O quarto momento é a catarse, que Saviani define não como "[...] a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova)", mas como: "[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (1984, p. 75). Saviani compreende a catarse como elaboração superior da estrutura na consciência.

O quinto momento retorna à prática social final, agora qualitativamente transformada: "[...] não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova)". E complementa: "Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético [...] reduz-se a precariedade da síntese do professor" (Saviani, p. 75).

Saviani sintetiza:

> Trata-se da conceituação de educação como "uma atividade mediadora" no seio da prática social global. Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizados (1984, p. 77).

Utilizando-se dos cinco passos metodológicos propostos por Saviani (1984), nos quais o ponto de partida é também o ponto de chegada – porém qualitativamente mais elaborado –, a democratização do ensino aparece como condição inaugural do processo educativo. Contudo, essa democratização surge já marcada por seu problema histórico: a marginalidade escolar. Se as crianças não se apropriam do saber sistematizado, a promessa de democracia como realidade permanece bloqueada. A passagem da desigualdade à igualdade, conforme fórmula de Saviani (1984), pressupõe a elevação qualitativa da prática social mediada pelo trabalho pedagógico. Entretanto, tal elevação ocorre no interior de uma sociabilidade estruturada pela desigualdade material.

Assim, segundo Saviani: “[...] tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como ‘redentora da humanidade’ [...] ambas são ingênuas e idealistas [...] a relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (Saviani, 1984, p. 66). Saviani sustenta que uma pedagogia revolucionária se centra na igualdade essencial: “Uma pedagogia revolucionária centra-se [...] na igualdade essencial entre os homens [...] buscando converter-se [...] em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (Saviani, 1984, p. 68).

A CRÍTICA ONTOLOGICA DA COMPREENSAO DE EDUCAÇÃO EM ESCOLA E DEMOCRACIA: NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO

Ao longo do desenvolvimento histórico das formações sociais, a educação assumiu configurações determinadas pelas formas concretas de organização do trabalho e pelos processos de reprodução social (Manacorda, 2001; Ponce, 2015). Lukács (2013) compreende que o processo de reprodução social é mediado pelo trabalho e por uma gama de complexos sociais resultantes dos atos teleológicos sobre a causalidade da natureza. O autor afirma que o primor da educação consiste em capacitar os homens para que possam reagir de forma adequada aos acontecimentos e às situações imprevisíveis do cotidiano. No sentido mais amplo, a educação nunca será realmente finalizada; no sentido mais estrito, desenvolve-se sobre as circunstâncias históricas criadas, estando subsumida aos processos de trabalho historicamente postos.

Conforme estabelece Marx (2006), o trabalho é a categoria fundante do ser social, pois constitui sua atividade vital, ou seja, o ato ontológico originário pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo. Marx define o trabalho como: “[...] um processo de que participa o homem e a Natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a Natureza [...]” (Marx, 2011, p. 211-212). E acrescenta: “No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (Marx, p. 212). Aqui reside o núcleo ontológico: o trabalho é teleologia posta que se objetiva na transformação material da natureza. Trata-se da produção da vida material – condição primeira de toda história. Como afirmam Marx e Engels: “O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material” (Marx; Engels, 2007, p. 32-33).

Segundo Mello (2014, p. 97), o trabalho, como categoria fundante, é o “mediador da relação ineliminável e eterna entre homem e natureza” e não pode ser confundido com educação, pois esta se situa no processo das relações entre os homens. Nesse sentido, o ato posto do trabalho – isto é, sua objetivação, que possibilita ao homem manter-se vivo e desenvolver-se – á está efetivado. A educação, como todos os complexos da totalidade social, pressupõe o salto ontológico e a existência do ser social, criado pelo ato do trabalho.

Para Lukács (2013), o trabalho constitui a categoria protoforma de toda práxis. É o momento do salto ontológico que distingue o ser biológico do ser social. Lukács (2018), ao desenvolver essa tese em *Para uma Ontologia do Ser Social*, demonstra que todos os complexos sociais derivam dessa base ontológica, possuindo autonomia relativa, mas permanecendo fundados no trabalho enquanto categoria estruturante. Isso significa que a educação é determinada, em última instância, pelo complexo do trabalho – entendido como metabolismo eterno entre sociedade e natureza –, mas opera por mediações próprias. Diz ele: “[...] é possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação” (Lukács, 2013, p. 176). Essa distinção é decisiva. A educação não funda o ser social; ela participa de sua reprodução. E a reprodução, conforme exposto nos *Prolegômenos* (Lukács, 2018), não é mera repetição, mas continuidade historicamente mediada das objetivações humanas.

A educação, portanto, não é fenômeno isolado, mas complexo social inserido na totalidade contraditória da reprodução social (Lukács, 2013). Apresenta, ao mesmo tempo, relação de autonomia e dependência frente ao ato fundante do trabalho (Bertoldo; Santos, 2012). Enquanto complexo social, integra o conjunto de complexos que, diferentemente do trabalho, não realizam mediação orgânica entre sociedade e natureza. Contudo, desde o desenvolvimento mais primário da relação entre homem e natureza, ou seja, desde o ato originário de trabalho – desenvolve-se uma cadeia de complexos sociais necessários à efetivação do pôr teleológico. Nesse desenvolvimento, o complexo social da educação assume destaque, pois possui a função social de atuar na direção da formação do indivíduo para o gênero e, portanto, mediar a reprodução social (Maceno, 2017).

Lukács, ao desenvolver a categoria reprodução social, demonstra que nenhum complexo social pode ser compreendido isoladamente da totalidade histórica (Lukács, 2013; 2018). Cada complexo distingue-se dos demais pela função social que desempenha na produção social. Se, conforme Marx (2006; 2008; 2011), o trabalho é a categoria fundante do ser social, então todos os complexos sociais dele derivam. A educação, nesse sentido, é fundada ontologicamente no trabalho. A questão decisiva reside, portanto, em determinar qual é o estatuto ontológico da educação.

O estatuto ontológico do trabalho coloca-o como ato teleológico de primeira ordem, isto é, como mediação ininterrupta com a natureza para produzir o ser social cotidianamente. Já a educação possui estatuto ontológico distinto: consiste em mediação entre os homens, caracterizando-se como ato teleológico de segunda ordem. Ambos possuem a capacidade de criar causalidade posta, resultante, segundo Mello (2014, p. 97), de uma “[...] relação ontológica entre subjetividade e objetividade, o distanciamento entre sujeito e objeto”. Ao transformar a causalidade dada em causalidade posta, o ser social cria a sociabilidade humana, cria a cultura. Assim, embora tanto o trabalho quanto a educação sejam atos teleológicos, apenas o ato teleológico primário funda diretamente o ser social.

Segundo Leontiev (1978), a existência dos indivíduos sociais pressupõe a apropriação dos elementos culturais, os quais só podem ser transmitidos entre gerações por meio da mediação educativa, isto é, pela transmissão da produção humano-histórica às gerações futuras. Esse processo integra toda práxis social que

possui no trabalho sua protoforma. O trabalho permanece como relação ineliminável entre sociedade e natureza, e a educação participa do processo de reprodução social.

Como observa Oliveira (2022), a educação deve ser compreendida como complexo social fundado no trabalho, mas dotado de autonomia relativa, o que implica reconhecer tanto sua inserção na reprodução do capital quanto sua potencialidade mediadora. Nesse sentido, sua função ontológica é "[...] mediar a relação entre indivíduo e gênero em conformidade com a totalidade social concreta" (Moreira; Maceno, 2012, p. 179).

Do ponto de vista ontológico, essa formulação reconhece a inserção contraditória da escola na totalidade social. Contudo, como demonstra Lukács (2013), enquanto persistirem as bases materiais da exploração do trabalho, os complexos sociais continuarão reproduzindo, ainda que contraditoriamente, as determinações estruturais do capital.

Saviani, por sua vez, explicita: "Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade" (Saviani, 1984, p. 82). O ponto decisivo desloca-se, então, para a natureza do trabalho pedagógico. Posteriormente, em *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*, Saviani (2013) compreenderá a educação como trabalho não material. É precisamente nesse ponto que se instala uma divergência ontológica relevante.

A educação, entretanto, embora teleológica, não constitui produção direta da vida material. Trata-se de um complexo social fundado pelo trabalho, mas não idêntico a ele. Oliveira (2022) argumenta que reduzir a educação à categoria trabalho implica obscurecer sua autonomia relativa enquanto mediação específica da reprodução social. Considerar a educação como processo teleológico primário equivale a deslocar indevidamente sua posição na hierarquia ontológica dos complexos sociais. Linguagem, comunicação e educação são ineliminâveis em qualquer forma social desenvolvida, mas isso não as converte em trabalho no sentido ontológico estrito; são mediações secundárias fundadas na atividade produtiva primária.

Se o trabalho é a condição do surgimento do ser social, a educação é

mediação de sua reprodução ampliada. Confundi-los implica reduzir a especificidade da práxis educativa, e, portanto, atribuir um papel ou função social ao professor que ele, pelos limites burocráticos da educação formal, o que menos o professor consegue fazer é ensinar. A reforma no novo ensino médio é prova cabal da subordinação do professor a gerência capitalista no locus escolar.

Para Duarte et al (2012), sustentado pelas formulações de Saviani e ao realizar a crítica à tese de Lazarini, compreende que o trabalho como princípio educativo é o que sustenta a explicação do trabalho docente de sua natureza e especificidade e não a função social que esse professor desempenha a forma social capital. Se Duarte estivesse certo, a escola seria socialista por essência a apriorística, bastando o professor em sua ação pedagógica torná-lo seu trabalho a base de um princípio educativo livres das amarras burocráticas tao presentes na modernidade das escolas.

Mesmo que Duarte et al (2012) ao defender Saviani das criticas postuladas por Lazarini, desloque o debate para questões morais como se ao criticar o renomado autor, estaria Lazarini não valorizando o trabalho do professor, por usar o termo educação formal e não educação escolar, não muda o fato de que a relação primeira do professor é sua venda de força de trabalho e que o aumento na socialização do conhecimento entre os membros da classe trabalhadora, como demostrado pelos índices de educação e acesso a universidade (Brasil, 2025), não tem gerando nenhum desconforto ao processo capitalista de produção, pelo contrário, as politicas publicas educacionais são prova cabal da intensificação do trabalho e da precarização no processo de ensino e aprendizado.

O Ceará, frequentemente apresentado como referência em gestão educacional, materializa, em sua experiência, as contradições entre ampliação do acesso, intensificação do controle pedagógico e precarização do trabalho docente. A implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará deve ser compreendida como expressão concreta das transformações estruturais das políticas educacionais brasileiras no contexto da reestruturação produtiva do capital. Nessa direção, as reformas curriculares e métodos educacionais não se configuram como simples inovações pedagógicas, mas como estratégias de reorganização da formação da força de trabalho, adequando-a às exigências de flexibilidade, adaptabilidade e polivalência características do capitalismo contemporâneo.

Os cadernos do professor e as orientações pedagógicas produzidas pela SEDUC/CE (2021) passaram a desempenhar papel central na organização das práticas escolares, funcionando como instrumentos de padronização curricular e controle do trabalho docente. Tal processo pode ser compreendido como forma de regulação pedagógica, na qual o Estado define não apenas o que deve ser ensinado, mas também como o ensino deve ocorrer. Nesse contexto, a autonomia docente é progressivamente reduzida, sendo substituída por uma lógica de cumprimento de metas e indicadores de desempenho, nesse sentido, compreendemos que o mais bem-intencionado professor, em última análise, esta subjugado a essa lógica, seja esse professor produtivo ou não de capital.

Destarte, interessante notar que na obra produzida com a finalidade de esbouçar uma aproximação da pedagogia histórico-crítica, agora não mais em germe, a ontologia do ser social de forma a balizar a resposta a tese de Lazarini, possui em seu título o termo “luta de classe na educação escolar” e não possuir nenhuma defesa contundente e critica as condições de trabalho do professor, que não seja as discussões metodológicas para apropriação desse saber como meio de produção.

A democratização do ensino, estruturada nos cinco passos savianianos, constitui mediação relevante na elevação da consciência social. Contudo, ontologicamente considerada, opera no interior da reprodução do capital. A educação pode contribuir para tensionar contradições, elevar o nível teórico das classes trabalhadoras e ampliar possibilidades históricas, mas não substitui a transformação das relações materiais de produção.

A mediação pedagógica é necessária, mas não suficiente. A superação da marginalidade escolar, enquanto expressão fenoménica das contradições do capital, exige não apenas reforma educacional, mas transformação ontológica da base material da sociabilidade. À luz da ontologia do ser social, a mediação pedagógica – embora fundamental – não pode ser tomada como instância determinante última da transformação social. O complexo da educação é fundado pelo trabalho e determinado, em última instância, pelas relações sociais de produção (Lukács, 2013). Sua autonomia é relativa. Assim, a passagem da desigualdade à igualdade no interior do processo educativo encontra limites estruturais na própria sociabilidade capitalista, cuja base ontológica reside na exploração do trabalho, na

divisão social do trabalho e na produção de mais-valia (Marx, 2011).

Isso não implica negar a relevância e necessária formulação crítica pedagógica orientada pelas formações de Saviani. Pelo contrário, significa situá-la adequadamente no interior da totalidade social. Como observa Lazarini (2015), o mérito de Saviani consiste em manter o debate educacional no campo marxista, recusando tanto o idealismo pedagógico quanto o reformismo adaptativo.

Todavia, a superação efetiva da marginalidade e da desigualdade exige não apenas mediação pedagógica rigorosa, mas transformação estrutural das relações sociais. Ademais, essa mediação opera no interior da totalidade social vigente. Assim, a proposta de ir além da curvatura da vara deve ser compreendida como tentativa de restaurar a especificidade da educação enquanto mediação na reprodução capitalista – e não como promessa de superação estrutural por via exclusivamente pedagógica. A pedagogia revolucionária, na forma social capitalista, não pode abolir as determinações estruturais da exploração do trabalho. Pode, no máximo, tensionar suas contradições internas, ampliar o acesso ao conhecimento e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a totalidade social. Em termos ontológicos rigorosos: a educação não é fundamento da emancipação; é mediação possível na luta pela transformação das bases materiais da sociabilidade.

Para Tonet (2012, p. 34-35), “[...] toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres – definida a liberdade em seu patamar historicamente mais elevado possível – deve ter como horizonte norteador a emancipação humana”. Assim, a luta pedagógica é mediação necessária, mas não suficiente para a superação estrutural da marginalidade.

Portanto, a melhora da qualidade da educação não deve se basear somente em métodos corretos de ensino, sem que se não se possua condições estruturante de trabalho o que impedem, em última instância, a aplicação de métodos que melhorem a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

LIMITES DA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA: DETERMINANTES FUNDAMETAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

À luz da ontologia lukacsiana, a marginalidade não pode ser compreendida como simples deficiência pedagógica. Nos capítulos dedicados ao trabalho e à reprodução social, Lukács (2013; 2018) demonstra que a reprodução da sociedade

capitalista envolve a manutenção das condições gerais de produção e das formas de consciência correspondentes. A escola participa desse processo ao transmitir o patrimônio cultural historicamente acumulado, mas o faz sob determinações estruturais que refletem a divisão social do trabalho (Lazarini, 2015).

Ontologicamente, qualquer reducionismo estrutural ignora que a reprodução social não é mera repetição mecânica. Lukács (2018), nos *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social*, argumenta que a reprodução envolve atos teleológicos conscientes e mediações complexas. Isso significa que, embora a educação esteja fundada nas relações de produção, ela não se reduz automaticamente a elas, possuindo margem de mediação e intervenção histórica (Lukács, 2018).

A práxis pedagógica proposta por Saviani, ainda que crítica e reflexiva e sustentada na defesa democrática do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, limita-se aos aspectos formais e à relação diádica professor-aluno (o que, por si só, já é significativo), não possuindo condições de promover, isoladamente, transformações na realidade social concreta da escola. Trata-se de intervenção situada no plano fenomênico, sem atingir as determinações essenciais da reprodução social capitalista (Lazarini, 2015; Oliveira, 2022). Sua plena compreensão exige o recurso às categorias ontológicas do trabalho e da reprodução social, que permitem situar a educação como complexo social fundado no trabalho, dotado de autonomia relativa e atravessado pelas contradições estruturais da sociabilidade capitalista (Lukács, 2018).

Ao propor métodos que articulem a iniciativa do professor, a atividade dos alunos e o diálogo com a cultura historicamente acumulada, Saviani afirma: “Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor [...]” (Saviani, 1984, p. 72). Esse método, conforme já apresentado neste estudo, corresponde aos cinco passos da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A prática social é expressão da objetivação do trabalho humano – categoria fundante do ser social – e constitui o solo real da formação da consciência. Como demonstra Lukács (2013), o trabalho é a protoforma de toda práxis social, e os demais complexos – entre eles a educação – emergem como mediações secundárias no interior do processo de reprodução social. Assim, ao partir da prática

social, Saviani desloca o eixo da pedagogia para a totalidade concreta, evitando tanto o subjetivismo idealista quanto o empirismo espontaneísta.

Problematizar significa explicitar as contradições imanentes à realidade social. Não se trata de construir artificialmente uma situação-problema didática, mas de apreender os nexos internos que estruturam a totalidade social. Conforme Lima (2009), a educação, enquanto complexo social fundado no trabalho, atua na reprodução das relações sociais, podendo contribuir tanto para sua conservação quanto para sua crítica. A problematização constitui, portanto, momento de mediação entre a experiência imediata e a compreensão categorial – movimento que corresponde ao que Marx descreve como passagem do concreto caótico ao concreto pensado.

A instrumentalização evidencia a dimensão ontológica do conhecimento como objetivação do trabalho humano acumulado. Os instrumentos culturais são sedimentações históricas da práxis social. Entretanto, como adverte Lazarini (2015), essa apropriação ocorre no interior de uma sociedade estruturada pela exploração do trabalho, o que impõe limites objetivos à universalização efetiva do saber. A escola capitalista transmite conhecimentos necessários à reprodução social e, ainda que possa tensionar contradições, permanece inserida na lógica do capital.

A catarse corresponde ao momento de elevação da consciência do nível da imediaticidade cotidiana ao plano da totalidade mediada. Em termos lukacsianos, trata-se da passagem da consciência fragmentária para a apreensão das determinações essenciais do ser social (Lukács, 2013). Contudo, como alerta Mészáros (2008), enquanto a estrutura do capital permanecer intacta, as possibilidades de transformação permanecerão circunscritas às contradições internas do sistema. Saviani explicita sua filiação metodológica ao afirmar: “Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada [...] É, sim, da concepção dialética de ciência tal como o explicitou Marx no ‘método da economia política’” (Saviani, 1984, p. 77). E acrescenta:

> “[...] o movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos [...] como

> para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos [...]" (Saviani, 1984, p. 77).

Esse movimento coincide com o procedimento ontológico delineado por Marx na *Contribuição à Crítica da Economia Política* (Marx, 2011): partir do concreto caótico, decompor em determinações simples e reconstruir a totalidade como síntese de múltiplas determinações. Saviani reivindica para o ensino o mesmo rigor categorial do método científico, sem, contudo, confundir ensino com pesquisa. Essa inflexão busca restituir à educação sua especificidade enquanto mediação social, criticando tanto a crença na autonomia absoluta quanto na dependência absoluta da educação frente às condições sociais.

Se a escola é parte da reprodução do capital, pode ela instaurar igualdade real? Quando Saviani propõe uma pedagogia revolucionária, sua formulação deve ser analisada dentro dos limites objetivos da reprodução social capitalista. Contudo, Tonet (2012, p. 36) adverte que "a educação, sendo uma mediação da reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade".

Nesse ponto, a crítica de István Mészáros torna-se central ao afirmar que: "[...] as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis [...] o capital é irreformável porque [...] é totalmente incorrigível" (Mészáros, 2008, p. 26-27). Mészáros desloca o debate da esfera pedagógica para a estrutura do sistema sociometabólico do capital. Se o capital é totalidade reguladora sistêmica, a educação formal, inserida nessa totalidade, opera sob seus limites estruturais. O próprio autor adverte: "Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar [...] o objetivo de uma transformação social qualitativa" (Mészáros, 2008, p. 27). Portanto, a igualdade real não pode emergir de um complexo derivado se a base material da sociedade permanece estruturada pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão social do trabalho. A igualdade formal é compatível com o capital; a igualdade real exige sua superação. Nesse sentido, a crítica de Tonet (2012) é pertinente ao afirmar que educar significa preparar os indivíduos para a vida nos marcos dessa forma de sociabilidade.

A função predominante da escola capitalista, enquanto espaço

institucionalizado do processo de apropriação individual do conhecimento sistematizado, é produzir

tanta conformidade quanto possível. Como afirma Mészáros (2008, p. 45), ela deve "produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz". Nesse quadro, esperar que a educação formal rompa autonomamente com a lógica do capital seria, nas palavras do próprio autor, "um milagre monumental". A escola, enquanto instituição burguesa, não é exterior ao sistema; alterações normativas não transformam sua essência sócio-histórica. O que se torna possível é atuar nas contradições imanentes.

A análise de Engels sobre a educação operária na Inglaterra do século XIX ilustra historicamente esse movimento: "Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante do seu destino" (Engels, 2010, p. 272).

Mesmo que se amplie o acesso ao conhecimento nas instituições escolares, permanece a determinação ontológica fundamental: a educação é um, dentre os complexos sociais fundado no trabalho, mas inserido na dinâmica de reprodução do capital. Assim, ainda que se universalize formalmente o acesso, não se altera automaticamente a estrutura das relações sociais de produção. Como afirma Lazarini (2015, p. 420): "sob o domínio da ordem social do capital é que no interior dessas instituições, em qualquer um dos seus níveis, é possível desenvolver práticas educacionais de caráter contrassistêmico". Todavia, "desenvolver práticas educacionais de caráter revolucionário nessas instituições não tem qualquer identidade com a construção da hegemonia de uma perspectiva educacional socialista nelas" (Lazarini, p. 420). Aqui emerge um ponto ontologicamente decisivo: práticas contrassistêmicas são possíveis porque a determinação social nunca é absoluta – há contradições imanentes ao próprio sistema –, mas tais práticas não equivalem à superação estrutural da forma social capitalista.

Historicamente, Engels já registava que setores do proletariado inglês buscaram formas autônomas de formação cultural fora do controle burguês:

> "As diversas frações operárias – membros das associações, cartistas e socialistas –, às vezes em unidade, às vezes isoladamente, fundaram por seus próprios meios uma grande quantidade de

> escolas e salões de leitura [...] nas escolas, oferece-se às crianças uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas" (Engels, 2010, p. 271).

E ainda: "[...] o proletariado criou uma literatura própria, constituída sobretudo por opúsculos e jornais" (Engels, p. 273). Essas experiências revelam uma condição histórico-concreta de possibilidade de práticas formativas emancipatórias. Contudo, mesmo tais iniciativas se desenvolveram no interior da sociabilidade capitalista e sob seus limites estruturais. A autonomia relativa da educação não elimina sua dependência ontológica do complexo do trabalho.

Em síntese, a centralidade da proposta savianiana reside na mediação pedagógica como momento consciente da reprodução social. Contudo, ontologicamente considerada, essa mediação permanece condicionada pela estrutura do trabalho social sob o capital. A pedagogia revolucionária pode tensionar contradições, elevar o nível de consciência e ampliar possibilidades históricas, mas sua realização plena depende da superação da própria forma social que a limita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos o mérito histórico e teórico de Dermeval Saviani por ter mantido o debate educacional no interior do campo marxista em um contexto adverso, marcado pelo avanço de interpretações pós-modernas e pelo refluxo teórico que se seguiu aos acontecimentos no Leste Europeu, com a queda dos regimes autodenominados socialistas. Conforme observa Lazarini (2015), muitos intelectuais migraram para posições teóricas conciliatórias ou abertamente pró-sistêmicas; Saviani, ao contrário, preservou a centralidade da crítica ao capitalismo como horizonte analítico da educação. Esse posicionamento constitui, sem dúvida, contribuição relevante para a tradição marxista no campo educacional.

Todavia, à luz da ontologia marxiana – especialmente das formulações de Karl Marx e György Lukács –, argumentamos que a educação, embora possua autonomia relativa enquanto complexo social, permanece ontologicamente fundada no trabalho e inserida na dinâmica da reprodução do capital. Isso significa que sua capacidade transformadora encontra limites estruturais na própria forma social capitalista. A universalização do acesso ao saber, ainda que desejável e necessária, não altera, por si mesma, as relações de produção que sustentam a desigualdade

material.

Nesse sentido, concordamos com Saviani quanto à necessidade de superar tanto o idealismo pedagógico quanto o reprodutivismo paralisante. Contudo, divergimos quanto ao alcance histórico de uma pedagogia revolucionária desenvolvida nos marcos institucionais do Estado burguês. Compreendemos que práticas educacionais contrassistêmicas podem emergir no interior das instituições, mas não se confundem com a construção de hegemonia socialista sob a lógica do capital. A escola pode tensionar contradições, elevar o nível de consciência e ampliar horizontes críticos; entretanto, não pode, isoladamente, romper com a estrutura ontológica que a determina.

Assim, reafirmamos que o debate inaugurado por Saviani permanece atual e necessário. Sua defesa da centralidade dos conteúdos e da mediação pedagógica constitui contribuição decisiva para enfrentar o rebaixamento cultural imposto às classes trabalhadoras. Contudo, sustentamos que a superação efetiva da marginalidade escolar, enquanto expressão fenomênica das contradições do capital, exige transformação estrutural das relações sociais de produção. Sem a superação da propriedade privada dos meios fundamentais de produção e da exploração do trabalho, toda pedagogia – ainda que radical em sua intenção – encontrará limites objetivos impostos pela sociabilidade vigente.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Caderno do Professor – Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito J. Pinheiro; MALANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann V. de Oliveira. A Pedagogia Histórico-Critica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani". In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Autores Associados, 2012

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A Schumann, Edição José Paulo Netto [edição revisada] – São Paulo: Boitempo, 2010.

FAVARO, Neide Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica**: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina (Tese de Doutorado em Educação), 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. A. **Metodologia do Trabalho Científico** (procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos). São Paulo: Editora Atlas, 1983.

LAZARINI, Ademir. Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: Apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Marteana Ferreira. György Lukács: acerca da viragem ontológica de 1930. In: JIMENEZ, Susana; ALCÂNTARA, Norma. (Org.). **Anuário Lukács 2018**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** Tradução de Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Forte. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da critica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Clarent, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Volume I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos;; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012

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

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **A participação da educação física na formação humana**: uma necessidade onto-histórica para além da particularidade do capital**.** 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2018.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **Trabalho, corpo e formação humana: um exame sobre o complexo social da educação física em concepções pedagógicas no Brasil.** 2022. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classe**. 24º ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia de essência e a pedagogia da existência. 4ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.