

---

## A reforma empresarial da educação, os currículos escolares e o ensino de Ciências Humanas: apontamentos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Marcos Roberto Lima<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0644-0464>

José Claudinei Lombardi<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3552-941X>

### Resumo

Objetiva-se criticar as pedagogias hegemônicas e realizar a defesa dos fundamentos teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino das Ciências Humanas. Parte-se do pressuposto de que na luta política, como disputa por hegemonia, as classes sociais almejam o controle dos meios de produção material, de todo o complexo cultural; e discutem-se as pedagogias corporativas e sua influência na educação brasileira. Apresentam-se os fundamentos pedagógico-críticos que norteiam os currículos escolares e contribuem para a inserção crítica das novas gerações na vida pública. Por meio de análise bibliográfica e documental, almeja-se subsidiar a formação de professores e estudantes interessados no estudo da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de elaborar currículos e propostas político-pedagógicas contra-hegemônicas.

*Palavras-chaves:* Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogias corporativas. Ciências Humanas e Sociais.

---

### The business reform of education, school curricula and the teaching of Human Sciences: notes from the Historical-Critical Pedagogy

### Abstract

The study aims to criticize hegemonic pedagogies and defend the theoretical and practical foundations of Historical-Critical Pedagogy for teaching Human Sciences. The premise is that in political struggles, as a dispute for hegemony, social classes seek control of the means of material production and of the entire cultural complex. Corporate pedagogies and their influence on Brazilian education are discussed. The pedagogical-critical foundations that guide school curricula and contribute to the critical insertion of new generations in public life are presented. Through bibliographic and documentary analysis, the aim is to support the education of teachers and students interested in the study of Historical-Critical Pedagogy, in order to develop counter-hegemonic curricula and political-pedagogical proposals.

*Keywords:* Historical-Critical Pedagogy. Corporate pedagogies. Humanities and Social Sciences.

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Campinas: lima2782@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Campinas: zezo@unicamp.br.

---

## Introdução

Não há como desvincular as orientações ideológicas e financeiras das reformas neoliberais da dimensão técnico-administrativa das reformas empresariais da educação, que, seguindo as orientações da reestruturação flexível do trabalho, almejam – além da crescente inserção do capital financeiro no negócio educacional – a criação de uma *escola enxuta*, de uma *educação flexível* controlada estrutural e ideologicamente pelo capital financeiro. Conceitos como eficiência, eficácia, produtividade, empreendedorismo etc. tornaram-se o *novo* senso comum da educação brasileira – em sua *nova* fase produtivista, ou neotecnicista – e expressam o conteúdo empresarial das reformas educacionais.

Ao final da década de 1980, os reformadores neoliberais da educação defendiam a estratégia de flexibilizar a organização do trabalho escolar, pois entendiam que o Estado era ineficiente para gerir os *negócios* da educação. Por isso, a iniciativa privada e as leis do mercado deveriam impor-se na gestão educacional. Seguindo esse receituário, ao Estado caberia a avaliação institucional, e a responsabilidade pelo fracasso seria transferida às unidades escolares, notadamente aos gestores e aos professores, de modo a promover a adaptação da gestão escolar ao modelo empresarial de gerenciamento das crises econômicas e a manutenção da ordem capitalista. No contexto das reformas do Estado brasileiro, as reformas educacionais ganharam, a partir da década de 1990, relevância estratégica (Malanchen, 2016, p. 3).

A penetração do neoliberalismo na educação acompanhou sua difusão internacional e, particularmente, sua expansão nos países da América Latina. Gradativamente foi se criando um novo consenso sobre os sistemas escolares, abarcando da gestão ao conteúdo curricular, passando pela formação de professores e pela avaliação da aprendizagem. Era preciso não só a implementação de reformas que conduzissem à reorganização das escolas, mas também a redefinição do papel do Estado, pela adoção de uma perspectiva neotecnicista baseada na adoção do modelo empresarial para a organização e o funcionamento das escolas, forjando-se uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa” (Saviani, 2010, p. 440).

O *novo senso comum* tecnocrático no campo da educação gradativamente passou a orientar diagnósticos e decisões políticas de Ministérios da Educação em toda a América Latina,

efetivando-se a aplicação das ações orientadas pelo Consenso de Washington<sup>3</sup> à educação, expressando a hegemonia neoliberal no contexto das reformas educacionais. A perspectiva neoliberal das reformas fundamenta-se no diagnóstico de que a crise dos sistemas educacionais, particularmente nos países latino-americanos, é uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Segundo seus defensores, a universalização da escola não teria sido acompanhada da distribuição eficiente de recursos e do controle eficaz da produtividade das instituições escolares. Tratava-se, portanto, de uma crise de gerenciamento, isto é: de *management* das políticas educacionais (Gentili, 1998, p. 16-17).

A crise expressaria a incapacidade do Estado para administrar as políticas educacionais, bem como outras políticas sociais. A improdutividade da escola seria fruto da crise do centralismo e da burocratização do Estado interventor, sendo proposta como saída para a crise a aplicação da lógica competitiva do mercado à educação. Para os reformadores da educação, a escola estaria em crise devido à ausência de critérios competitivos que garantam uma distribuição diferencial do serviço, fundamentada no mérito e no esforço, assim como a institucionalização de um sistema de prêmios e castigos de acordo com as ações e decisões individuais, em que os *melhores* triunfam e os *piores* fracassam (Gentili, 1998, p. 18).

Esse foi o receituário adotado e implementado por países nos quatro cantos do mundo – e, para nós, o caso brasileiro foi emblemático, com setores do empresariado, juntamente com os partidos de centro-direita, mobilizando-se, desde o final da década de 1990, em torno do debate sobre as *referências nacionais curriculares* e a necessidade de avaliação da educação nacional e de sua comparação com os resultados internacionais. Em 1997, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com vistas a criar o ambiente favorável para a organização de um sistema de responsabilização (*accountability*) inspirado nos modelos de gestão empresarial (Freitas, 2018, p. 9).

---

<sup>3</sup> O Consenso de Washington constitui-se em um conjunto de exigências de reformas econômicas e ajustamento estrutural articulado pelo capital internacional, com destaque para o protagonismo de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Formuladas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras de Washington, evidenciam-se as seguintes regras básicas: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia e proteção de direitos autorais. Gradativamente as orientações do Consenso de Washington tornaram-se o novo senso comum tecnocrático e orientam reformas educacionais em toda América Latina (Gentili, 1998, p. 15).

As transformações no processo produtivo e as formas de gestão empresarial, em conformidade com o preconizado pelos *Chicago Boys*, influenciaram não somente a gestão escolar, avançando sobre o currículo e os conteúdos escolares, mas também praticamente todas as políticas do Estado, com um forte caráter privatista. Não foi outra a perspectiva adotada para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – pela *Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017* (Brasil, 2017) –, que distorceu a visão pedagógica da prática educativa e adequou o currículo escolar aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Deixou-se de lado o entendimento de que a escola deve transmitir os saberes necessários para que a prática educativa – como prática mediadora da prática social global – cumpra sua função de mediação no interior da prática social global e produza no homem sua segunda natureza (Saviani, 2020, p. 14).

Com isso, o saber pedagógico assim como o saber didático-pedagógico – os conhecimentos concernentes ao método de ensinar, fundamentais para a organização democrática do trabalho escolar – são subsumidos no interior de práticas tecnicistas voltadas à produção de resultados, e avança-se sobre o conteúdo das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. Se o saber pedagógico orienta o educador na mobilização dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do educando, com vistas à transformação qualitativa no seu modo de inserção na prática social, as pedagogias corporativas interferem nos currículos escolares, aviltando seu conteúdo. Um amontoado de conceitos identificados com o meio empresarial, tais como empreendedorismo, protagonismo, liderança, empregabilidade etc., passam a ocupar o lugar dos saberes elaborados, com a intenção de ampliar, nas novas gerações, a alienação conveniente à exploração do trabalhador, comprometendo a plena e integral formação do educando.

Entretanto, não podemos nos limitar à crítica do receituário neoliberal para a educação. É preciso que haja proposta, em uma outra perspectiva, contemplando uma formação que possibilite, aos educandos, o acesso aos saberes produzidos pela humanidade. Em direção oposta à perspectiva produtivista dos reformadores empresariais da educação, o conteúdo e a forma da educação podem ser mediadores no processo de humanização do educando, o que na atual etapa da humanidade, marcada pela crise do sistema capitalista, significa possibilitar às novas gerações de estudantes a participação ativa no processo de transformação social.

Como subsídio à análise crítica das formulações pedagógicas hegemônicas, apresentamos a seguir alguns fundamentos da nova BNCC (Brasil, 2017), uma vez que estes nos permitem

afirmar que nela se expressa a hegemonia das pedagogias corporativas. Na sequência, na contramão das intenções dos reformadores neoliberais da educação, destacamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a elaboração dos currículos escolares, tendo por objetivo a mediação da inserção crítica das novas gerações na vida pública – espaço de articulação entre a prática social dos indivíduos e a prática social global – e sua qualificação para as tarefas dirigentes do processo de transformação social. Fechando esta incursão, à guisa de conclusão, abordamos a problemática das Ciências Humanas e Sociais, minimizada na BNCC, culminando na defesa da escola unitária e dos fundamentos da educação socialista, que tem por nexos a relação entre educação, escola e trabalho. Isso significa afirmar que a educação é compreendida no interior da luta de classes como construção intencional de uma outra hegemonia, não se restringindo ao espaço físico das escolas e das salas de aula e se incorporando – como método de produção e socialização do conhecimento e da concepção de mundo – à estratégia de organização da cultura no interior da reforma intelectual e moral propugnada pelo materialismo histórico. Assim procedendo, articulamos teoria e prática no interior da práxis revolucionária, almejando instrumentalizar as novas gerações para a participação ativa no processo de transformação social.

### **As pedagogias corporativas, os currículos escolares e o pragmatismo na teoria e na prática social**

A pretexto de vincular o currículo escolar à vida dos indivíduos – em uma correspondência pragmática entre a educação e as suas necessidades cotidianas por meio das pedagogias corporativas –, os novos reformadores da educação realizam um duplo movimento. Por um lado, alteram a forma da escola, resultando na reestruturação escolar de tipo flexível, inspirada em modelos empresariais de gestão; e institucionalizando as avaliações de larga escala e a prática da responsabilização de gestores e professores. Nessa escola minimalista, introduzem as neometodologias ativas – que de novas não têm nada – que, longe de possibilitarem o acesso dos estudantes à tecnologia e ao conteúdo científico, pressuposto inerente ao princípio educativo do trabalho defendido pela PHC, nada mais fazem que, sob os moldes tayloristas, utilizar formas neotecnicistas de controle das unidades escolares (Lima; Gonzales; Lombardi, 2017, p. 929). Na mesma linha produtivista, a reformulação dos currículos introduz conteúdos

escolares sintonizados com as expectativas empresariais de moldar um novo tipo de trabalhador adequado ao processo de reestruturação produtiva capitalista.

Em direção contrária, a PHC enfatiza o papel da educação como mediação no seio da prática social global e torna contemporâneos à sua época os indivíduos singulares. Esse processo – que de maneira apressada foi confundido com as ilusões de uma suposta “sociedade do conhecimento” (Duarte, 2003) – se dá face aos desafios postos pela sociedade moderna, marcada pela quarta onda de revolução produtiva fundada na microeletrônica e nas tecnologias da informação e comunicação, substrato ideológico das reformas educacionais neoliberais. Esse movimento não ocorre a partir do ponto de vista do novo senso comum das pedagogias corporativas, mas tem por horizonte uma formação *omnilateral* que, efetivamente, seja uma educação integral – conceito cuja substantividade se perde no interior da nova BNCC. Distante da limitada formação para o empreendedorismo e a empregabilidade, o currículo passa a ser estruturado a partir do objetivo de desenvolver nas novas gerações a capacidade crítica e dirigente da produção material, política e social, com vistas a participarem de maneira consciente e voluntária do processo de transformação do destrutivo modo de produção capitalista. A prática social individual, mediada pela escola, possibilitando momentos significativos de interlocução com a prática social global, propicia aos educandos o acesso aos elementos culturais necessários para os objetivos – dosados e sequenciados de maneira adequada (Saviani, 2012, p. 13) – anteriormente identificados. O rigor do trabalho educativo dissemina-se por todas as instâncias da vida dos estudantes e permite a eles uma compreensão radical, rigorosa e de conjunto dos problemas enfrentados no processo de transformação social, delineando-se uma concepção unitária da educação que, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, extrapola a sala de aula.

Inspirada nos fundamentos gramscianos da escola unitária, a PHC entende que a prática educativa, a organização escolar e a elaboração dos currículos escolares devem instrumentalizar uma prática social transformadora, uma vez que o ponto culminante do processo educativo, a *catarse*<sup>4</sup>, deve se constituir em fonte de novas iniciativas, pressupondo a elaboração de novas

---

<sup>4</sup> A *catarse* é o ápice dos processos intermediários da didática – o método de ensinar – da PHC. A didática, para a PHC (Saviani, 2009, p. 63-65), é entendida como parte do amplo e dinâmico processo de ensino, ainda que muitos distingam os seus diferentes momentos, a saber: *Prática Social*, como ponto de partida (interlocução e reconhecimento da experiência e da visão de mundo dos alunos); *Problematização* (colocar em questão a prática social, identificando as questões suscitadas pela prática social inicial dos alunos e a sua problematidade); *Instrumentalização* (transmissão

formas de organização da sociedade e da escolarização, articuladas a todo o complexo cultural da sociedade. É essa a fundamentação para o currículo, concebido como um cuidadoso plano de estudos capaz de propiciar – concomitantemente à incorporação da noção de direitos e deveres no interior da vida pública<sup>5</sup> – aos educandos acesso aos saberes produzidos pela humanidade, isto é: uma ampla formação científica, filosófica, artística e corporal, para que sejam superados os limites do egoísmo corporativo.

A organização curricular, à luz da PHC, não pode ser confundida, de maneira precipitada, com os fundamentos da BNCC<sup>6</sup> e o seu novo *canto da sereia* da educação integral (Brasil, 2017, p. 14). Na BNCC, a sociedade do conhecimento aparece como materialidade histórico-cultural sobre a qual se assentam os processos educativos, que deverão promover aprendizagens compatíveis com os desafios da sociedade contemporânea, respeitando-se as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial para a *criação de novas formas de existir*. Na BNCC, a formação do novo indivíduo de maneira que ele possa

[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

---

aos alunos dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, permitindo-lhes a superação da compreensão sincrética dos problemas identificados em sua prática social inicial); *Catarse* (passagem do senso comum para um nível superior de conhecimento, expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, fundamentada na concepção histórico-dialética do mundo, entendendo-se que outra realidade social pode ser construída pelos seres humanos, momento em que os instrumentos culturais se tornam elementos ativos de transformação social); e *Prática Social*, agora como ponto de chegada (momento em que – ascendendo à compreensão sintética da realidade concreta – os alunos se tornaram agentes sociais da transformação, concretizando-se em termos teóricos e práticos os vínculos entre a sua prática social e a prática social global). Uma primeira síntese da didática foi elaborada por Gasparin (2002) – a questão da didática da PHC tem avançado, e, para os que se interessam em aprofundar o tema, consultar: Galvão, Martins e Lavoura (2019) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019).

<sup>5</sup> Seja no âmbito da sociedade civil ou da sociedade política, construindo e consolidando a hegemonia popular por meio da elaboração dos embriões de sociedade regulada no processo de superação da ordem capitalista.

<sup>6</sup> Homologada em 20 de dezembro de 2017 – pelo então Ministro da Educação de Michel Temer, o administrador de empresas José Mendonça Bezerra Filho, à época filiado ao Democratas (DEM) –, representa os interesses de entidades privadas e setores empresariais e defende abertamente a redução dos investimentos na educação pública e a privatização das unidades escolares.

No que se refere ao compromisso com a educação integral, a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a importância de que as mudanças estejam centradas “no que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”. Com isso a Base assume as pedagogias do *aprender a aprender*, conforme a análise de Newton Duarte das ideias pedagógicas hegemônicas que, desde os anos 1990, fizeram uso das teses escolanovistas, mescladas ao construtivismo – inclusive com a apropriação indébita da teoria vigotskiana (Duarte, 2001) –, recriadas e propagadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por meio do Relatório Jacques Delors (Delors, 1998). Essa problemática é sistematizada por Dermeval Saviani no último capítulo de sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2007, p. 431-434).

O debate pedagógico em torno da BNCC (Brasil, 2017) oculta o fato de que os reformadores empresariais da educação – representados no período mais próximo pelo Ministério da Educação de Michel Temer, empossado por meio de um Golpe de Estado que implementou o programa neoliberal “Uma Ponte Para o Futuro” (ironicamente chamado de *Uma pinguela para o passado*) – estavam organizados como um verdadeiro partido, consolidando a hegemonia das pedagogias corporativas tanto na forma quanto no conteúdo da educação.

A pretexto de privilegiar a abordagem interdisciplinar dos conteúdos fundamentada nas competências, a BNCC estruturou o currículo em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apesar da afirmação de que as áreas de conhecimento não implicam na extinção das diferentes disciplinas, a realidade tem mostrado uma redução significativa da carga horária destinada às disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, particularmente no Ensino Médio. Ressaltamos ainda a distribuição desigual dos objetos de conhecimento, desconsiderando-se as especificidades do Ensino Fundamental, resultando na organização e distribuição dos objetos de conhecimento de maneira que caibam em uma carga horária cada vez mais reduzida dos conteúdos que devem obrigatoriamente ser ensinados, ampliando conteúdos pragmáticos afinados com a perspectiva neoliberal<sup>7</sup> – isso a pretexto de se estar metodologicamente aplicando a interdisciplinaridade. Como afirma o texto da BNCC, a

---

<sup>7</sup> Um amontoado de novas pseudodisciplinas – como Projeto de Vida, Itinerários Formativos e Eletivas etc. – de maneira açodada substitui parte considerável da carga horária das disciplinas escolares a pretexto de se privilegiar a interdisciplinaridade.

divisão por áreas não exclui necessariamente as disciplinas, seus métodos específicos e saberes próprios historicamente construídos, mas implica no fortalecimento das relações entre as disciplinas e a sua contextualização, com vistas a possibilitar a apreensão da realidade e a intervenção nela – o que exigiria um trabalho conjugado e cooperativo do corpo docente no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2017, p. 32).

Um duplo eixo de análise delinea-se na compreensão dos limites da proposta curricular oficial, sistematizada na BNCC; e na sua superação a partir dos fundamentos da PHC, sobretudo no que se refere ao currículo das Ciências Humanas e Sociais. O desenvolvimento da percepção espaço-temporal e a inserção na prática social global é um movimento que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio. Entendida a escola como mediação no processo que vai da prática social restrita ao ambiente familiar e comunitário até o contexto mais geral nacional e internacional, é preciso ter clareza quanto aos limites da organização do trabalho escolar sob a perspectiva das pedagogias corporativas.

Primeiramente, merece destaque a impossibilidade da superação dos limites da divisão curricular em disciplinas por meio da interdisciplinaridade, sem a superação das determinações histórico-materiais e culturais que a condicionam – o que significa dizer que o movimento de reforma curricular deve estar articulado a uma reforma econômica que supere as relações sociais de produção e a divisão social do trabalho que sobre elas assenta. Isso porque, como observa Frigotto (2008, p. 54),

[...] a concepção de realidade e de conhecimento enquanto uma totalidade concreta, que se materializa numa concepção frontalmente antagônica a essa forma dominante de produzir a vida humana no seu conjunto, também vem constringida e limitada pelas relações sociais dominantes. Situamo-nos aqui no coração de uma contradição cujo desenlace só pode ser resolvido no plano das contradições e de sua superação no processo histórico mediante a práxis revolucionária.

Também a inserção das novas gerações na prática social global está condicionada pelas relações sociais e pela divisão social do trabalho hodierna, marcada pela subalternidade das tarefas manuais (fazer) e pelo privilégio das funções intelectuais (saber), de modo a criar uma hierarquia que embarga o futuro dos jovens da classe trabalhadora.

Ao defender a adequação dos currículos escolares às necessidades de um aluno empírico, a tarefa de radicalização das necessidades que integra o momento da problematização da prática social dos estudantes acaba não se concretizando. Para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes é preciso de maneira pragmática responder às suas demandas e aspirações presentes e futuras. Apesar da ressalva de que a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania não implicaria na profissionalização precoce ou precária dos jovens – nem na resposta aos anseios imediatos do mercado de trabalho –, na sequência do texto da BNCC encontramos os fundamentos da pedagogia corporativa. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 465-466), o ensino por competências possibilita ao estudante inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável no mundo do trabalho – cada vez mais complexo e imprevisível –, e instrumentaliza seu projeto de vida para que seja capaz de continuar aprendendo, se aperfeiçoando e se adaptando com flexibilidade às oportunidades de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

O trabalho e a cidadania poderiam ser princípios educativos nucleadores do currículo escolar? Compreendemos que sim, mas não a partir dos pressupostos das pedagogias corporativas que permeiam a BNCC, que em última instância têm por objetivo a adequação das novas gerações às transformações hodiernas no processo produtivo. Uma vez que as relações sociais de produção na ordem capitalista tornaram-se entraves ao desenvolvimento das forças produtivas e, por consequência, ao processo de humanização – mantendo a humanidade dentro dos limites estreitos de uma sociabilidade destrutiva e colocando em xeque a natureza e o próprio ser humano –, o processo de produção e a socialização do conhecimento necessitam ser liberados dos limites estruturais que desarticulam o saber e o fazer, a teoria e a prática. Somente assim a fragmentação curricular criticada na BNCC encontrará a base histórico-material adequada para uma abordagem apropriada à compreensão da totalidade concreta.

### **A Pedagogia Histórico-Crítica, os currículos escolares e o princípio educativo do trabalho**

Em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes, em que se destaca a reprodução dos fundamentos da divisão do trabalho capitalista – no âmbito produtivo e também no acesso aos meios de produção e socialização do saber –, coloca-se como desafio para a luta contra a hegemonia das pedagogias corporativas nos currículos escolares a desarticulação-

rearticulação de elementos teóricos e práticos caros às necessidades populares (Saviani, 2009, p. 3) no processo de transformação social, cuja perspectiva histórico-material é neutralizada ao serem incorporados esses elementos às reformas neoliberais. Os dois elementos fundamentais a que nos referimos na crítica a tais pedagogias são o trabalho e a cidadania.

Não aprofundaremos aqui a problemática da interdisciplinaridade, anunciada ao destacarmos a redução, na BNCC (Brasil, 2017), da carga horária destinada às disciplinas incluídas nos currículos escolares com base no consenso dos especialistas das diferentes áreas de conhecimento. A referência teórico-metodológica para uma organização curricular a partir dos fundamentos da PHC é o materialismo histórico, que nos remete à abordagem dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e das disciplinas escolares de modo totalizante, superando a maneira artificiosa, descolada da totalidade concreta da qual emergem, tendo por eixo articulador de todo o currículo a prática social desenvolvida historicamente pelo conjunto dos homens.

Outro elemento fundamental para a superação dos limites teórico-metodológicos da BNCC é o resgate da análise histórica. Em nome da interdisciplinaridade realiza-se uma abordagem temática sociologizante dos conteúdos históricos e filosóficos, sobretudo no Ensino Médio, momento em que a prática social dos estudantes os remete à inserção na vida pública e se perde o domínio do movimento da história que nos trouxe até aqui, fundamental para a compreensão dos fatos políticos e seus desdobramentos atuais. Os conteúdos das Ciências Humanas e Sociais devem permitir o conhecimento de todo o processo histórico como fonte para a análise historicista da realidade concreta e possibilitar de maneira científica captarmos as leis tendenciais de nossa época (Gramsci, 2007b, p. 127).

Outro elemento que nos orienta no debate sobre os temas de estudo que devem compor o currículo das Ciências Humanas e Sociais é a sua pertinência para a articulação entre a prática social sociocomunitária e as grandes questões nacionais no âmbito da prática social global. Por meio de seu currículo, cabe à escola radicalizar as necessidades dos estudantes, problematizar seu modo de vida – em lugar de tomar como ponto de partida e chegada a necessidade de cada aluno – e mantê-los no domínio do senso comum, do prático-utilitário, da pseudoconcreticidade e, por consequência, da pseudoproblematicidade. A problematicidade das questões colocadas pela consciência filosófica, marcada pela reflexão radical, rigorosa e de conjunto, possibilita a

elevação cultural necessária para a superação dos condicionamentos da situação experimentada pelos estudantes em sua práxis cotidiana (Saviani, 2009, p. 19).

Ainda que na BNCC (Brasil, 2017) a formação com vistas à profissionalização precoce e as necessidades do mercado de trabalho sejam distanciadas das intenções proclamadas, a inclusão no currículo de habilidades socioemocionais - como a resiliência para a atuação em um mundo do trabalho marcado pelas incertezas - que denota a ausência de uma concepção de mundo para além da ordem capitalista, transformada em senso comum.

Ao advogar o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 2007a, p. 175) – que permite transmitir às novas gerações a prática sócio-histórica que nos trouxe até aqui e cujos fundamentos ao serem assimilados tornam os estudantes contemporâneos –, incorporam-se o inventário de objetivações fundamentais do processo de humanização, por um lado, assim como os problemas estruturais fundamentais de nossa época que entram tal processo, por outro. Entendida a escola como uma instituição privilegiada que nos possibilita apreender a dimensão pedagógica no seio da prática social global, a ação intencional de formar as novas gerações com vistas a desobstruir o gargalo do processo de humanização é ela própria caracterizada como uma forma específica de trabalho: o trabalho educativo (Saviani, 2012, p. 13).

Inspirado em Gramsci, Saviani (2012) entende que a luta hegemônica perpassa toda a estrutura da sociedade, desenvolvendo-se tanto no âmbito da produção quanto nos demais espaços pedagógicos da prática social global, daí se entende a conclamação para aqueles que entendem que *toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*, a travar no espaço escolar a luta de classes que permeia todo o complexo societário. A construção do que o autor denomina de *contra-hegemonia* passa pela organização de um novo bloco histórico dirigido pela classe trabalhadora que – para exercer a capacidade dirigente do processo de transformação social – necessita elevar-se culturalmente, desarticulando os interesses populares do campo ideológico liberal (Saviani, 2009, p. 4) e reelaborando, a partir de uma nova concepção de mundo, a prática social suscitada nesse processo e os conceitos de trabalho e cidadania que os reformadores empresariais da educação incorporaram indevidamente ao seu léxico.

Destacamos aqui a síntese gramsciana que fundamenta a tese do princípio educativo advogada pela PHC, superando o dilema dos conceitos de trabalho e cidadania instrumentalizados pelas pedagogias corporativas. Ao criticar os fundamentos da reforma Gentile – desfavorável aos jovens trabalhadores, destinados a ver seu futuro embargado pela

profissionalização precoce – durante o período fascista na Itália, Gramsci (2007a) sublinha, no Cd. 12, os fundamentos do currículo escolar que respaldam a forma e o conteúdo da sua proposta de escola unitária, correspondendo à educação básica, orientando a inserção das jovens gerações no processo de organização da cultura, atuando direta e intencionalmente na sua formação intelectual e moral. À escola unitária cabe a tarefa de inserir os jovens na atividade social, instrumentalizando-os por meio de sua elevação a um grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e a prática, alçando-os à autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2007a, p. 36). O novo intelectualismo advogado pela PHC não separa o *homo faber* do *homo sapiens*:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro- mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega a técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se retorna “dirigente” (especialista mais político). (Gramsci, 2007a, p. 53).

Na PHC, isso corresponde ao movimento dialético que tem como ponto de partida: a prática social inicial dos estudantes, realizando a problematização e a radicalização de suas necessidades (o que está distante do pragmatismo das pedagogias corporativas); a sua instrumentalização, por meio da aquisição dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e disciplinas escolares necessários à sua elevação à capacidade dirigente; e o momento culminante da catarse, em que os jovens – plenamente inseridos na prática social global – já assimilaram as capacidades intelectuais e morais para forjarem uma nova ordem societária (Saviani, 2009, p. 63-65).

### À guisa de conclusão

Ao concluirmos o presente artigo, esperamos ter atingido o objetivo anunciado na introdução. Apresentamos os fundamentos ideológicos das reformas empresariais da educação, que, apesar da defesa multiculturalista das *diferentes juventudes*, no âmbito estrutural conformam – a exemplo da reforma Gentile criticada por Gramsci no contexto italiano – as jovens

gerações de trabalhadores ao processo de reestruturação produtiva e massificam o novo modelo de trabalhador adequado às formas flexíveis de organização do trabalho. Essa ideologização se expressa ainda no formato também flexível dos currículos escolares – e reitera-se a desarticulação entre saber e fazer, teoria e prática, trabalho manual e intelectual.

Após evidenciarmos a hegemonia dos interesses empresariais no conteúdo da BNCC (Brasil, 2017), apresentamos como contraponto os fundamentos da PHC, retomando, à guisa de conclusão, o problema anunciado no título do artigo, qual seja, as implicações das reformas para as Ciências Humanas e Sociais e as possíveis contribuições da PHC.

Ao incorporar ao currículo da educação básica os fundamentos da escola unitária, a PHC defende a transmissão das primeiras noções das ciências naturais e das noções dos direitos e deveres do cidadão, em um movimento que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio e, avançando em complexidade conforme a prática social dos indivíduos, também se complexifica, por meio de sua relação concreta com a sociedade e o mundo do trabalho. As primeiras noções das ciências naturais introduzem a criança na *societas rerum*, enquanto a noção dos direitos e deveres tem por objetivo inserir os jovens na vida pública, no âmbito da vida estatal e na sociedade civil (Gramsci, 2006, p. 42).

Percebemos claramente uma perspectiva totalizante do currículo escolar, que coloca em diálogo os conteúdos das Ciências da Natureza – aquilo que Gramsci denomina de realidade rebelde – e o conteúdo das Ciências Humanas e Sociais, aquilo que denomina de leis civis e estatais, que, sendo produto da atividade humana, pode ser modificado com vistas a organizar a vida coletiva de um modo historicamente mais adequado ao aperfeiçoamento da relação dos homens com as leis da natureza e com o trabalho (atividade teórico-prática), este último entendido como o princípio educativo norteador do currículo escolar (Gramsci, 2007a, p. 43).

Compreendendo a determinação histórica da atualidade, concluímos que o homem não é um ser estático, mas o conjunto das relações sociais que determinam historicamente sua consciência, cuja natureza, assim como o conjunto das relações sociais, é contraditória (Gramsci, 2007a, p. 51). A dimensão pedagógica do processo de produção da cultura, em que está inscrita a produção do próprio ser humano, como criatura e criador, foi captada por Saviani na elaboração dos fundamentos da PHC, sem perder de vista que, no ato de transformar a realidade histórico-material, o homem novo sepulta o velho homem, e fecundam-se as novas gerações por meio da práxis revolucionária.

## Referências

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 1.º abr. 2024.

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1.º sem. 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188> Acesso em: 1 abr. 2024.

GALVÃO, A. C.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição da reforma educacional no neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. v. 2.

GRAMSCI, A. *Temas de cultura*. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. v. 4.

---

LIMA, M. R.; LOMBARDI, J. C.; GONZÁLES, J. A. A gestão empresarial da Rede Estadual de Educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 17, n. 3 [73], p. 925-939, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i3.8650924>

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas públicas e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 1-30.

Submissão: 30.03.2024.

Aprovação: 25.07.2024.