

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.003)

# O PORQUÊ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NÃO SER UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS

## Israel Silva Figueira

Professor do Ensino Fundamental da SMERJ. Licenciado em Física e Pedagogia. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: israel12figueira@gmail.com.

## Adriana Machado Penna

Professora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ-Brasil. É Doutora em Serviço Social pela UERJ, Mestre em Educação pela UFF e Licenciada em Educação Física pela UFRJ. Coordenadora do NUPETE. E-mail: adrianapenna@id.uff.br.

## RESUMO

Atentos às funções da educação escolar, sua relação com as determinações postas pelas contradições inerentes às relações sociais de produção capitalistas contemporâneas e da chamada Revolução 4.0, o presente texto tem por objetivo demonstrar o antagonismo irreconciliável entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia de Projetos. Para tanto, analisaremos as propostas do capital para a formação da classe trabalhadora desde o início dos anos de 1990 aos dias atuais. A seguir, ao demonstrarmos que a Pedagogia de Projetos não se constitui como um método novo, mas, que, ao contrário, surge das demandas do próprio desenvolvimento capitalista, defenderemos que, na atualidade, este método apresenta-se amplamente adaptado às novas demandas do capitalismo sob condições de incremento do desemprego e da introdução de novas tecnologias para a produção de mercadorias. Por fim, as diferenças entre os fundamentos da PHC e o método proposto pela Pedagogia de Projetos serão expostos ao assumirmos a lógica dialética de produção de conhecimento, o qual

possibilita que a Pedagogia de Projetos seja incorporada e superada pela PHC. Tomamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, fundamento sobre o qual se ergue a PHC nos termos do professor Dermeval Saviani e dos colaboradores que têm se somado aos avanços teórico-práticos desta teoria pedagógica.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia de Projetos, “Educação 4.0”.

## INTRODUÇÃO

A estratégia de ensino e aprendizagem denominada por Pedagogia de Projetos é o objeto de reflexão que motiva a construção desse texto. Tomando a Pedagogia de Projetos como uma estratégia política e metodológica em educação, que se dispõe a dar conta das contradições da sociedade do capital, alguns autores a apresentam como um paradigma inovador, emergente ou da complexidade, que através da interconexão de múltiplas abordagens didáticas se propõe crítica, reflexiva e necessária para atender as demandas da realidade atual (BEHRENS, 2006; 2013; HERNANDEZ, 1998). Criticando esse paradigma, recorremos aos fundamentos políticos, filosóficos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como teoria crítica e contra-hegemônica em educação, a fim de garantir a afirmação necessária do título acima.

Muitas são as implicações trazidas à educação escolar, causadas pelas descobertas científicas e pelo avanço tecnológico, sobretudo aquelas reveladas ao longo do século XX com o advento de duas Grandes Guerras, desencadeando a produção de uma indústria bélica de dimensões planetárias, a qual nem mesmo o “fim da Guerra Fria desarmou aquela fusão emergencial entre afluência consumista e complexo industrial-militar” (ARANTES, 2008). Somam-se os artefatos de destruição em massa atrelados à materialização da bomba atômica como uma realidade da humanidade – acontecimento frente ao qual, segundo Günther Anders<sup>1</sup> “somos todos ‘inocentemente culpados’ dos efeitos provocados pelos instrumentos que produzimos e usamos, inclusive a bomba atômica” (ALENCAR, 2016, p. 109); a disputa pelo controle da produção desses conhecimentos e de sua aplicabilidade na produção de novas mercadorias. Tudo isso, nos serve como matéria-prima

1 Para o jornalista e filósofo alemão (1902-1992), a invenção da bomba atômica tornou a humanidade em um gênero obsoleto. Segundo Anders (apud. ALENCAR, 2017, p. 107), “pela primeira vez na história e desde a bomba atômica, é como mortos em condicional que existimos e para sempre existiremos. E ainda que não tenhamos sofrido nenhuma mutação anatômica, nós humanos tornamo-nos uma nova espécie: uma espécie ao mesmo tempo titânica e mortal, por causa da nossa obsolescência física diante dos possíveis eventos catastróficos causados por nós mesmos, no limite, a extinção dos humanos em consequência de uma guerra atômica”.

para apreendermos as determinações do avanço tecnológico e suas expressões atuais nomeadas por Revolução 4.0, tecnologias da informação e comunicação (TICs), big date, inteligência artificial (AI) etc. Essa totalidade, sem dúvida, trava relações diretas com o projeto dominante de formação humana, e, de forma específica, com a concepção de educação atrelada a este projeto dominante de sociedade. Tendo isso como pressuposto, acreditamos ter nestes argumentos o ambiente do qual emerge o título do presente texto.

Tratar o advento das novas tecnologias na chamada escola do século XXI e sua íntima relação com as teorias pedagógicas hegemônicas requer que nos coloquemos frente a um fenômeno constitutivo das contradições do modo de produção capitalista na contemporaneidade. Portanto, este será o nosso ponto de partida, mas, também, o nosso ponto de chegada.

Dermeval Saviani (2012a), afirma através da PHC, que a educação escolar consiste na forma de educação mais desenvolvida na sociedade capitalista, e que a análise dessa modalidade de educação, é a chave para a compreensão de todas as demais. Com base nesta afirmação, buscaremos sustentar nossos argumentos com intuito de demonstrar que a proposta supostamente inovadora encampada pela Pedagogia de Projetos, corresponde ao aprofundamento do mesmo mecanismo de controle do capital presente historicamente na escola. Sob outras vestes e tomadas de empréstimo na própria conjuntura que produz as novas tecnologias, como brevemente indicado acima, a Pedagogia de Projetos tem buscado atrelar a formação da classe trabalhadora à velocidade imposta pelo mercado, própria da atual fase de produção e reprodução do desenvolvimento capitalista.

Para nos aproximarmos do objetivo indicado acima, importamos demonstrar os interesses políticos, econômicos e ideológicos que subsidiam determinadas metodologias educacionais, a exemplo da Pedagogia de Projetos, demonstrando os elementos que as distanciam da PHC. Sob vários aspectos, desde os espaços que impactam os rumos econômicos e políticos do sistema capitalista, aos fóruns aparentemente mais restritos de debates educacionais, ganham cada vez mais espaço as já conhecidas “pedagogias

ativas” ou “pedagogias não diretivas”<sup>2</sup> (SAVIANI, 2012a, p. 166). Estas subsidiam metodologicamente a concepção de educação em nível internacional, com destaque para a Pedagogia de Projetos. Compreender o processo de formação da classe trabalhadora conduzido pela lógica capitalista significa entendê-lo condicionado ao ritmo da produção de mercadorias e do mercado. Um exemplo disto pode ser evidenciado ao darmos voz a um pequeno excerto do relatório do Fórum Econômico Mundial<sup>3</sup> (doravante indicado apenas como Fórum), publicado em maio de 2022, intitulado “*Catalisando a Educação 4.0: Investindo no Futuro da Aprendizagem para uma Recuperação Centrada no Homem*”<sup>4</sup>. Trata-se de apenas um entre inúmeros outros documentos produzidos e publicados pelo Fórum, os quais servem como de balizadores de políticas educacionais adotadas por grande parte dos países do mundo, via políticas de organismos internacionais do âmbito da OCDE, por exemplo, entre outros. Segundo o Fórum, o relatório em questão foi desenvolvido em consulta aos “principais especialistas em educação dos setores públicos, privado e educacional”, e pretende esboçar sua preocupação com os rumos da econômica no período pós-pandemia da Covid-19, alegando que:

Há uma janela de oportunidade única para investir na Educação 4.0: uma abordagem para reimaginar a educação de forma inclusiva, com foco em uma ampla gama de habilidades para preparar os alunos para a

2 Segundo Saviani (2012, p. 166), essas concepções pedagógicas podem ser entendidas como “uma certa radicalização da pedagogia nova, pois leva às últimas consequências a ideia da autonomia e livre-iniciativa dos educandos no processo educativo. Configura-se como uma ampla gama de autores e correntes que têm em comum uma visão antiautoritária e o entendimento de que o educador deve intervir o mínimo possível, preferencialmente assimilando-se ao próprio grupo de alunos, de cujas decisões soberanas ele participa como um igual entre iguais”.

3 O Fórum Econômico Mundial é um evento internacional que acontece anualmente, em Davos, na Suíça e congrega os principais representantes do capital. Consideramo-lo aqui, para os objetivos do presente texto, como um dos principais troncos dinamizadores do centro nervoso do capital. Desde 2016, dedica-se a indicar os novos rumos do trabalho frente às novas tecnologias. Justifica, assim, a publicação de relatórios anuais sobre o futuro dos empregos e carreiras sob o título “*The Future of Jobs*” nas suas versões 2016, 2018 e 2020.

4 Originalmente intitulado *Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. Insight Report. May 2022*.

Quarta Revolução Industrial e alavancar a inovação tecnológica e pedagógica para colocar os alunos no centro do aprendizado. As desigualdades globais na educação infantil – agravadas por uma pandemia de COVID-19 que fechou escolas para cerca de 1,6 bilhão de crianças, bem como a rápida mudança tecnológica que certamente transformará a natureza do trabalho para a próxima geração – sublinham ainda mais a necessidade de impulsionar aprendendo além do ‘business as usual’ pré-pandemia. No Catalysing Education 4.0, estimamos que o investimento em habilidades críticas para o futuro, como a solução colaborativa de problemas, poderia adicionar US\$ 2,54 trilhões em aumento de produtividade à economia global, com maiores ganhos relativos na África Subsaariana e na América Latina e Caribe. Para desbloquear essa transformação, o relatório destaca três áreas-chave de investimento em educação, incluindo: novos mecanismos de avaliação; adoção de novas tecnologias de aprendizagem; e capacitação da força de trabalho docente. Para cumprir a promessa da Educação 4.0, as partes interessadas de todas as partes da sociedade têm um papel a desempenhar – desde governos e agências não governamentais, empresas, investidores e educadores, pais e cuidadores, bem como os próprios alunos. Ao colocar à frente e no centro o argumento econômico para atualizar os sistemas educacionais existentes, esperamos que este relatório complemente outros esforços de apoio a um movimento crescente para melhorar a educação para todos (WEF, 2022).

Considerando o espaço ao texto, não daremos conta de fazer toda a análise necessária sobre o tema em questão, em virtude das inúmeras determinações constitutivas da discussão aqui proposta. Portanto, organizaremos o texto da seguinte maneira: 1 – traremos elementos que indique qual é o papel da educação escolar frente ao atual projeto do capital para a formação da classe trabalhadora; 2 – analisaremos o grau de adaptação que a Pedagogia de Projetos expressa frente às demandas da sociedade do capital junto à educação, destacando que não há ineditismo nessa concepção pedagógica; 3 – por fim, demonstraremos que os fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais se erguem a PHC não permitem

quaisquer semelhanças com a Pedagogia de Projetos. Ao contrário, os fundamentos da PHC possibilitam que pelo exercício da crítica radical e rigorosa, se dê a incorporação por superação da Pedagogia de Projetos.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PROJETO DE SOCIEDADE DO CAPITAL

Analisar a relação entre as transformações técnicas advindas do declínio do fordismo e do avanço da produção flexível, nos leva a colocar em questão a atmosfera sob a qual reside a suposta neutralidade científica. Neutralidade que insiste em se impor, no esforço em manter a ciência e a técnica apartadas de quaisquer pruridos políticos, econômicos e ideológicos. Encontramos na mesma esteira dessa neutralidade técnico-científica – detentora do discurso em defesa de um progresso supostamente irrefreável e eficiente – o *locus* onde se dá a competitividade entre os grandes conglomerados de capitais. As relações sociais de produção capitalistas têm como necessidade vital a busca pela manutenção das condições propícias à criação de mais valor. Em outras palavras, o capital precisa ter o domínio dos meios indispensáveis para a transformação de dinheiro em mais dinheiro (na formulação de Marx, para transformar D – D'). No entanto, é sempre importante lembrar que apenas o trabalho produtivo pode criar valor novo (mais-valia). Assim, na busca por tecnologias cada vez mais especializadas, que lhes garantam disputar formas de organização de produção mais eficientes e inovadoras (competitivas), as grandes corporações entregam-se à corrida que tem por único objetivo o alcance do equilíbrio da taxa geral dos lucros. Esse patamar de competitividade, inerente ao próprio movimento do capital, impele à reorganização da divisão social e técnica do trabalho. Expressa-se, deste modo, o fenômeno que Marx já denominara como o aumento da composição orgânica do capital<sup>5</sup>. Este fenômeno guarda em si a principal contradição do capitalismo, a qual, grosso modo, resulta da racionalização do trabalho (originária

5 Para maior aprofundamento sobre a questão, recorrer ao Livro I de O Capital, capítulo 23, “A lei geral da acumulação capitalista” (MARX, 2013).

das descobertas científicas e das novas tecnologias) frente ao avanço das forças produtivas. Um dos resultados dessa corrida histórica pode ser verificado no descarte brutal de trabalho vivo (força de trabalho), ao mesmo tempo em que são ampliadas as margens de utilização do trabalho morto representado pela incorporação de máquinas cada vez mais eficientes e inovadoras. Importa-nos chamar a atenção para o fato de que, em busca de soluções para essa contradição, o capital precisa submeter a vontade e a ação humanas às suas necessidades. Está aqui o que Marx chama de fetiche da mercadoria.

O processo brevemente descrito acima, bem identificado já à época de Marx, pode ter sua manifestação também identificada a partir dos anos de 1970, chegando aos dias atuais. A partir deste período, a introdução em velocidade exponencial de novas tecnologias na produção de mercadorias passou a ser ditado pelos princípios da flexibilização das relações de trabalho, da desregulamentação de direitos sociais e da privatização do espaço público. Tais princípios são assumidos como mote do desenvolvimento capitalista, às vésperas do século XXI. Para tanto, as políticas de desregulamentação das garantias trabalhistas precisavam atuar via precarização do trabalho e desmonte da coisa pública, ameaçando, sob vários aspectos, a vida dos trabalhadores (HARVEY, 2003). Insegurança e incerteza passam, cada vez mais, a fazer parte das relações de produção e reprodução da vida do próprio planeta.

Como desdobramento da fase do capital sumariamente apontada acima, pôde-se constatar uma demanda crescente por formação diferenciada às classes trabalhadoras, pressupondo-se níveis de “competências” distintos no mercado de trabalho, revelando o que Kuenzer (2007) denominara como “polarização das competências”.

A compreensão desse período é particularmente importante, inclusive para compreendermos os rumos assumidos pelas políticas educacionais implementadas no Brasil. Sobre isto, Leher (2012), aponta para o alto grau de controle assumido pelos organismos internacionais junto às políticas educacionais de países considerados da periferia do mundo, a exemplo do Brasil.

Essa conjuntura alçou a escola a um novo patamar, ao ser reforçado o seu efeito redentor frente as mazelas nacionais, além



de constituir-se como mais uma atraente promessa de mercado em expansão (ENQUITA, 1999). À escola foi dada a responsabilidade de formar a nova força de trabalho para operar as engrenagens da chamada Revolução 4.0, naturalmente entendida como o motor estratégico do novo milênio e de tudo que isso representa política e ideologicamente. Assim, a escola passou a estar cada vez mais integrada à lógica empresarial, a qual tem como eixo condutor as exigências do mercado e da 'qualidade total' das mercadorias que nele circulam; aderiu às bases da flexibilização, da desregulamentação e da privatização como marcas indelévels, trazidas pelos ventos do século vindouro. Sob esta perspectiva, a escola foi transformada em objeto promissor de grandes lucros à medida que a educação pública e os recursos a ela destinados se abriram às disputas do mercado e por seus vários setores. Assim:

[...] quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o 'produto educação' possui no mercado, mais se faz merecedor do qualificativo produto de qualidade. A partir da perspectiva da nova retórica, somente é de qualidade aquele produto que possui a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste (GENTILI, 1999, p. 157).

O contexto acima tem nos anos de 1990 o seu maior fermento, o qual permanece ainda em grande atividade na segunda década do século XXI. É nesse contexto que também encontramos as condições responsáveis pelo atual processo de "reconversão laboral" e da precarização da formação e do trabalho do professor (TRICHES, 2016); vias que se abrem à adoção das pedagogias dominantes que têm invadido a escola, a exemplo da Pedagogia de Projetos. Esse contexto avança pelos dias atuais e ainda sob fortes influências da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2001), mantendo estreitas relações com a retórica da formação para o empreendedorismo e para a empregabilidade.

## REVOLUÇÃO 4.0 PARA A "ESCOLA 4.0": A CHAVE PARA A "ESCOLA DO FUTURO"?

A constatação de que entramos num mundo imprevisível e dominado por novas tecnologias tem provocado profundas

mudanças na educação escolar e declarado preferências junto às teorias pedagógicas adotadas. Por exemplo, esse contexto passou a identificar a instituição escolar pelo seu caráter anacrônico, passando a defender a emergência de uma nova escola, voltada às exigências do novo milênio e da revolução tecnológica. Por consequência, essa nova escola deveria ser conduzida por um padrão de qualidade definidor do ensino, da aprendizagem, das ações de alunos e professores. Frente a este fenômeno, a escola deverá se manter em permanente estado de alerta e de prontidão frente à velocidade das 'modernidades' em suas variadas expressões.

Esse giro imposto à escola precisou colocar em questão a efetividade contida na ação político-pedagógica do professor frente às exigências dos novos tempos, colocando sua autonomia sob grave ameaça. Nessa chave argumentativa, o fenômeno do fracasso escolar é visto como consequência direta tanto da inadequação da escola e das teorias pedagógicas tradicionalmente por ela adotadas, quanto do professor, percebidos como entraves às novas exigências de qualidade da educação pautada pela concepção já mencionada acima.

O contínuo movimento internacional desde os anos de 1990<sup>6</sup> mantém seus olhos sobre o projeto de educação destinado ao novo século que então se aproximava. Ganha força o discurso que tem por finalidade tanto a descaracterização do conhecimento como elaboração racional e sistemática do real, quanto o deslocamento da escola como espaço propício a organizar e transmitir esses conhecimentos na forma de conteúdos e saberes escolares. A nosso ver, o início dos anos de 1990 pode ser tomado como o marco para a reprodução em escala internacional dos interesses da atual fase do capital sobre a educação. Significava, desde então,

---

6 Consideramos como um dos marcos nas políticas de reforma educacional assumidas a partir dos anos de 1990 por diversos países do mundo, entre estes o Brasil, o evento promovido pela UNESCO E UNICEF que ocorreu na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, ficando conhecida como "Conferência de Jomtien" e que propagou a então "Declaração Mundial sobre Educação para Todos". Essa conferência contou com cerca de 155 países signatários do compromisso que lá foi produzido, o qual apresentou como principal objetivo – desde então – a adoção de um projeto de educação que garantisse a todas as crianças e jovens o acesso às "Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBAS)" para adentrar no novo milênio (UNICEF BRASIL, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> ).

fazer o mundo assumir que o modelo de escola até então existente entrara em crise, e que sua superação apenas se daria à medida que todo o seu projeto anterior fosse demolido e descartado. Frente a tal anúncio um novo projeto de educação passa a ser propagado, definindo novas funções tanto para escola quanto para o professor e o aluno.

Como medida para a superação da crise anunciada, requeen-tou-se fundamentos pedagógicos já conhecidos, reintroduzindo-os sob nova aparência. No entanto, estes fundamentos nos remetem ao “já conhecido núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas<sup>7</sup>” (SAVIANI, 2012a, p. 147).

Revigorados pelos ventos do fim do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI, os fundamentos pedagógicos escolanovistas são convocados sob nova conotação; agora, difun-dida sob o lema do “aprender a aprender” diretamente ligado:

(...) à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabili-dade. Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema ‘aprender a aprender’ em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação neoescolanovista a esse ‘forte movimento internacio-nal de revigoração das concepções educacionais calcadas’ no referido lema (DUARTE, 2001, p. 29<sup>8</sup>). Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte pre-sença no ‘Relatório Delors’, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comis-são que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI (...) Assim, por inspiração da pedagogia neoesco-lanovista delinear-se as bases pedagógicas das

7 Segundo Saviani (2012a, p. 147), as ideias pedagógicas escolanovistas, originalmente estavam voltadas “à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação”, se manifestando também nas bases da então denomi-nada “Pedagogia do aprender a aprender”.

8 DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim cha-mada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, set. 2001.

novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990 (SAVIANI, 2012a, p. 147-148).

Nesse contexto, as propostas de formação humana, de modo geral, e para a educação escolar, em específico, vêm sendo materializadas pelo Fórum Econômico Mundial (WEF), ao apresentar uma nova concepção ao mundo do capital através das funções a serem desempenhadas pelo trabalho e com o advento da Indústria 4.0<sup>9</sup>. Entre as principais mudanças, destaca-se o surgimento de novas formas de empregos (em detrimento do desaparecimento de outras), os quais demandarão novas habilidades e competências, em função do grau de transformação imposto pelas novas tecnologias à produção.

Em outubro de 2020 ao publicar nova versão do relatório “*The Future of Jobs – 2020*” (WEF, 2020b) o Fórum apresenta as bases sobre as quais poderá ser erguido o novo modelo de escola, o qual passou a ser denominado de “Escola do Futuro”<sup>10</sup> (WEF, 2020a). Como parâmetro para a emergência desta concepção de escola, o Fórum argumenta que 50% das habilidades profissionais devem mudar nos próximos cinco anos (até 2025), indicando o que e como a escola deverá ensinar, e o que o aluno deverá aprender para não ficar para trás. O relatório justifica tal iniciativa chamando a atenção para o fato de que as tecnologias foram surgindo e muitas instituições de ensino não se adaptaram às mudanças necessárias. Partindo dessa premissa, o Fórum demonstrou sua preocupação com o futuro dos empregos, atrelados aos rumos tomados pela

9 A Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial é uma expressão que engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados, utilizando conceitos de sistemas ciberfísicos, Internet das Coisas e Computação em Nuvem, tendo como foco a melhoria da eficiência e produtividade nos processos de trabalho. Disponível em: <https://www.portal-daindustria.com.br/industria-de-a-z/industria-4-0/>. Acesso em 05 jun 2022.

10 Trata-se do relatório “*Schools of the future. DEFINING NEW MODELS OF EDUCATION FOR THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION*”. 2020a. Disponível em: [https://www.reskillingrevolution2030.org/reskillingrevolution/wp-content/uploads/2021/01/Skills-Taxonomy\\_Final-1.pdf](https://www.reskillingrevolution2030.org/reskillingrevolution/wp-content/uploads/2021/01/Skills-Taxonomy_Final-1.pdf). Acesso em 20 jun 2022.

educação escolar em todo o planeta<sup>11</sup>. Suas preocupações levaram seus representantes não só à proposição de um novo modelo de escola, mas, também, foram instados a questionar como os alunos serão capazes de atender às necessidades do mercado de trabalho se o ensino está engessado (WEF, 2020a).

Segundo o Fórum, a escola do futuro precisa direcionar a atenção para o desenvolvimento de novas habilidades, sobretudo as socioemocionais (*soft skills*) a exemplo da capacidade analítica, a resiliência, a empatia, a inovação, o pensamento crítico, a criatividade e colaboração. Nesse diapasão, as pedagogias do aprender a aprender, com destaque para as pedagogias das competências, a pedagogia por resolução de problemas e a pedagogia de projetos passam assumir um espaço metodológico considerável, na medida em que a escola é estimulada a adotar concepções pedagógicas que possam priorizar a identificação de problemas da comunidade local e ao seu redor, encontrando soluções inovadoras e eficientes para os mesmos.

Os argumentos em defesa da pedagogia de projetos estão presentes no projeto de escola defendido pelo Fórum. Sob seus argumentos, a escola do futuro deverá viabilizar aos estudantes o desenvolvimento de protótipos que contribuirão para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, dos indivíduos ao seu redor, no contexto do cotidiano escolar. Através do descarte completo do que chama de “modelo ultrapassado de escola”, o modelo de “educação do futuro” proposto pelo Fórum promete revolucionar a aprendizagem. Para tanto, o Fórum não deixa de dar o devido destaque ao fato de que para que esse projeto tenha o sucesso desejado, há

11 Os Relatórios do Fórum Econômico Mundial sob o título “O Futuro dos Empregos” têm sido propositivos em relação às novas formas de ocupação no mercado frente ao avanço da chamada Revolução 4.0. Sobre esta questão, sugerimos o acesso às versões publicadas nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, o quais se concentram na redefinição da organização do trabalho frente ao irreversível e crescente desemprego. Os relatórios também se prestam a indicar saídas, como investimentos massivos de capital na introdução e reorganização das escolas para atuarem não mais na transmissão de conhecimento via conteúdos científico, mas, na formação de trabalhadores via competências socioemocionais, adaptáveis à velocidades dos novos tempos e das tecnologias em transformação, mas, sobretudo, formados diretamente por via tecnologias e as metodologias que facilitam essa introdução, a exemplo das pedagogias ativas, entre elas a pedagogia de resolução de problemas. Para aprofundar o debate acessar <https://www.weforum.org/search?query=relat%C3%B3rios+o+futuro+do+emprego+2016%2C+2018%2C+2020>

uma demanda urgente pela formação de um professor atento aos acontecimentos do mundo; um professor que precisará se adaptar rapidamente às mudanças introduzidas pelas novas tecnologias; ser uma pessoa capacitada para buscar sempre soluções criativas para os novos desafios que estarão sempre aparecendo. A “escola do futuro” ou, “escola 4.0” como também classificada pelo Fórum (WEF, 2020a), será a responsável por estimular o desenvolvimento de habilidades capazes de retirar o estudante do ambiente dos conteúdos sistematizados e direcionar sua atenção a outros fatores do cotidiano imediato, indeterminado e efêmero, bem a gosto do mercado.

Importa-nos perceber que estamos frente aos mesmos argumentos que constituem o eixo do movimento escolanovista, agora, revestido pelo aguçamento da crise do capital, quais sejam, a localização do ato de ensinar como uma tentativa inadequada, indesejável, autoritária, portanto, prejudicial ao aprendizado do aluno, retirando-lhe a possibilidade de uma formação autônoma e livre. Livre para não ter futuro!

## **PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM MÉTODO A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA**

A partir das considerações feitas acima, percebemos um movimento que se apresenta como uma necessidade posta socialmente e detentor de novas estratégias pedagógicas de ensino, com objetivos em reformular as relações de ensino e aprendizagem na escola e afirmar o educando como o único sujeito possível no processo de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que traz a promessa de conferir maior dinamismo e atualidade ao ensino na educação escolar. Esse movimento, que se articula a partir dessas premissas, promete ainda oferecer mais qualidade e eficiência à educação escolar e fortalecer o vínculo cidadania/democracia através da escola, como um direito de todos em sociedade.

Diante dessas considerações como problema a ser enfrentado pela educação escolar atual, buscamos pelo que fundamenta essa “nova estratégia” denominada por Pedagogia de Projetos e queremos compreender como esse modo de saber-poder se constrói como prática político-social e educativa. Nesse sentido, antes

de expor o porquê a PHC não é uma pedagogia de projetos, algumas questões introdutórias se fazem necessárias: o que é projeto? É realmente a pedagogia de projetos uma estratégia inovadora e transformadora em educação? Configura realmente uma pedagogia ou é apenas mais um método de ensino?

Ao buscarmos pelo conceito do termo *projeto*, presente em diferentes áreas do conhecimento humano e que orienta essa estratégia em educação, percebemos que embora o termo apresente ambiguidades conforme o seu emprego ou área do conhecimento, está ele quase sempre relacionado àquilo o que se propõe realizar ou ao quanto será feito para se alcançar tal finalidade. Dependendo do sentido e das peculiaridades do direcionamento dado ao termo *projeto* como estratégia, ele pode designar ideia, perspectiva e intenção do que se quer realizar, delineando ações do *como fazer*. Segundo Machado (2006), no terreno etimológico, duas famílias de palavras contribuem para o entendimento da ideia de projeto, que são os significados de *problema* e *programa*: como problema significando “algo que se apresenta diante de nós, uma dificuldade objetiva que deve ser assumida subjetivamente”; e no segundo caso “como uma exposição sumária, feita antecipadamente”, de algo que se intenta oferecer através de uma ação organizada previamente (*idem*, p. 3). Já Behrens (2006, p. 33) afirma que o termo *projeto*, “nos séculos XIX e XX, é tratado para designar ideia, perspectiva e intenção de executar ou realizar algo no futuro, como um plano, intento, ou desígnio”. Para Nogueira (2008), os projetos são verdadeiras fontes de investigação e criação, como processos de pesquisas que requerem aprofundamento, análise e formulação de hipóteses.

Sabemos que a temática por projetos como um plano de ações invade hoje o cenário educacional e o trabalho docente, materializando-se na escola através de documentos como o projeto político-pedagógico, o projeto de curso ou plano de aula do professor. Existem em cada uma dessas instâncias materializadas de projetos, propostas com trabalhos diversificados e que nem sempre são explícitos quanto a sua dimensão teórica ou tendência pedagógica. Trabalhar com projetos faz parte atualmente do senso comum pedagógico, comparecendo em qualquer iniciativa de cunho pessoal ou profissional, público ou privado, envolvendo algo desejável

que ainda não foi realizado, ou trazendo a ideia de pensar uma nova realidade, como algo que ainda não aconteceu. Enfim, essa prática como senso comum tem levado muitos professores a chamar de *projetos* quaisquer atividades no interior da escola, traduzindo uma visão ingênua, reducionista e em alguns casos, até desvinculado do verdadeiro sentido e organização didático-pedagógica necessária que o tema requer (HERNÁNDEZ, 1998; POPKEWITZ, 1997).

A Pedagogia de Projetos ou Pedagogia por Projetos passou a ser conhecida no Brasil no início do século XX, a partir do movimento denominado Escola Nova ou Escola Ativa, que se configurou em oposição à Escola Tradicional. Segundo essa corrente da Escola Nova como pensamento em educação, a Pedagogia de Projetos não é um modelo pedagógico ou uma metodologia de ensino, e sim um movimento que foi concebido a partir do resultado de pesquisas em educação na Europa por Montessori, Decroly e Froebel; e na América do Norte, com os trabalhos de John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), ambos com finalidades à época em reformular a educação escolar. Foram esses últimos que criaram o chamado “Método de Projetos” e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no ideário educacional brasileiro, no início do século XX, por Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970). Adholphe Ferrière (1879-1960), um dos pioneiros da Escola Nova, defendia o ideário de que a escola ativa é a escola da atividade espontânea, pessoal e produtiva, em que a criança está no centro das perspectivas educativas. Ainda neste contexto, Kilpatrick sistematizou o *método de projetos*, apoiado na ideia de que a criança vai para a escola para resolver os problemas enfrentados em seu dia-a-dia e que o professor, por ser uma pessoa mais experiente, é o seu guia e auxiliador. Para esse ideário de Escola Ativa, a educação escolar assume uma concepção pragmática, onde o ensino passa a ser embasado pela ação e não pela instrução, e as experiências concretas da vida se apresentam por meio de problemas a serem resolvidos. (SAVIANI, 2012a; 2012b).

Ainda segundo esse movimento, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para ser aquele que cria situações de ensino, cujo foco principal da ação pedagógica passa a ser a aprendizagem *pelo* aluno, sendo ele o *aluno*, o sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Cabendo apenas ao



professor realizar as mediações necessárias para que o aluno se sensibilize e possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações didáticas mediadas pelo professor. O aluno aprende espontaneamente no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar sobre um tema e criar relações que o motivam a novas buscas, descobertas, compreensões ou reconstruções de conhecimentos. Portanto, no fazer da mediação pedagógica com o seu trabalho educativo, o professor apenas acompanha o processo de aprendizagem do aluno, sabendo o quê previamente organizar na forma de saberes, conceitos e conteúdos, os quais deverão ser compreendidos e formalizados pelos próprios alunos em suas aprendizagens.

É nesse sentido que Saviani (2012b) nos coloca que, em oposição à escola tradicional, a pedagogia nova se organiza e desloca o eixo da questão pedagógica "(...) do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; (...) Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender" (p. 8).

Vemos, portanto, que a educação pública brasileira sofre sistematicamente, há tempos, com as investidas do grande capital mundial, que cerceia o caráter público, laico e gratuito da educação escolar, seja através de mudanças na política pública ou com intervenções de novas propostas curriculares por parte de setores privados da sociedade civil ou de partidos políticos, sempre orientados por um discurso hegemônico e reformista de melhorias na qualidade da educação escolar, como os de uma educação mais cidadã, inclusiva e em favor da liberdade democrática. Em conformidade com esse discurso e movimento hegemônicos, vemos ainda a afirmação da escola pública como espaço essencial da suposta sociedade do conhecimento e importante para o desenvolvimento do indivíduo empreendedor, difundindo o ideário falso do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios, mas que em verdade se configura como um sucateamento do espaço público, com ataques obscurantistas à ciência formal ou a qualquer ideia, ação ou concepção de mundo transformadora que atente contra à eternidade da sociedade do capital (DUARTE, 2008; 2010).

A partir de Saviani (2012b) e Duarte (2010), fica evidente que o movimento de retomada da Pedagogia de Projeto não se trata de um fenômeno novo. Ao contrário, trata-se do resgate das ideias escolanovistas e, para além disso, a tentativa de colocar “em prática as ideias educacionais rousseauianas” (DUARTE, 2010, p. 34). Radicalizando sua crítica, Duarte afirma que esse movimento não deve ser tomado como um indicador de anacronismo, posto que os ideias escolanovistas permanecem em perfeita sintonia com o universo ideológico contemporâneo. Desta feita:

As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neo-liberais quase nunca admitidos como tal. (DUARTE, 2010, p. 34)

A partir da segunda década do Século XXI, mais precisamente a partir da crise de 2008<sup>12</sup>, o debate da educação é elevado a outro patamar dentro das relações de produção e frente ao avanço do desemprego em nível internacional. Desde então, até os dias atuais, vivemos tempos marcados pela emergência de mais um ciclo da crise capitalista e da exposição das interconexões que alinham suas contradições. Todos esses ingredientes, associados ao avanço da pandemia do coronavírus a partir de 2020, deram à escola ainda mais pressa para o cumprimento da sua função na atualidade.

Se a Pedagogia de Projetos e a Pedagogia por Resolução de Problemas já ganhavam espaço desde os anos de 1990 no projeto hegemônico de educação, percebe-se que com o avanço da chamada Revolução 4.0 esses métodos pedagógicos se expandiram de forma ampliada, sendo proposta por personalidades do mercado internacional a partir de interesses expressos pelo capital. Cada vez mais ganha visibilidade a retórica sobre a autonomia e o protagonismo do aluno, sob a alegação de que assim estaria garantida a formação de um futuro trabalhador criativo e apto a se integrar às

<sup>12</sup> Referimo-nos às repercussões da crise do *subprime*; à crise do mercado de financiamento imobiliário de maior risco manifesta em 2008 que ainda impõe suas marcas nos dias de hoje, em todo o mundo.

permanentes mudanças tecnológicas e suas influências na produção. Nessa perspectiva, a ideia de autonomia e do protagonismo do estudante parece embalar ideologicamente a capacidade de este estar permanentemente frente aos desafios e aos riscos impostos por um cotidiano perigosamente em mutação. Este ritmo parece dar o tom à chamada “escola do futuro” (WEF, 2020a), qual seja: resolver problemas novos pela via da adesão a projetos incessantemente novos, efêmeros e empreendedores. Esta deverá ser a nova marca sobre a qual se pretende embalar a chamada escola do futuro.

As observações acima indicam para um prognóstico do grande capital frente àquilo que já está posto, principalmente para realidades periféricas e de capital dependente como as do Brasil; ou seja, uma dinâmica que já se impôs como realidade e frente a qual impera como saída o ‘salve-se quem puder’, posto que o barco já está afundando. É nesse contexto que o grande capital, com o seu imperativo processo de acumulação e padronização formula seus eixos de ação (político, ideológico, econômico, cultural); aposta nas medidas individuais, no campo da imediatez e do instantâneo; faz o seu alerta, anunciando a chegada do um novo mundo, ao propagar que vivemos sob intenso processo de transformação, sob o qual a incerteza passou a ser o parâmetro do futuro, do trabalho, e da vida.

## FUNDAMENTOS DA PHC: POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO POR SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Os limites e desafios colocados pelo capitalismo à educação da classe trabalhadora são reais como vimos até aqui. Deste modo, não temos dúvida que a superação dessa condição está na superação dessas relações. No entanto, ainda que dentro dos limites impostos, à organização dos trabalhadores impõe-se a difícil tarefa de lutar pela garantia da socialização do saber pela escola, “viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores” (SAVIANI, 2005, p. 257).

Para a PHC, o enfrentamento desses limites impostos à educação passa pela luta em defesa da escola pública. Contudo, não podemos perder de vista, “em momento algum, o horizonte de

construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas” (SAVIANI, 2005, p. 271). Assim, e assumindo a mesma postura tomada por Duarte (2011), defendemos que tal enfrentamento exige de nós um posicionamento explícito “perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo”. Sendo assim: “Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica” (p. 7).

Optamos por iniciar esta última parte do presente texto trazendo as observações acima para que fique claro qual é o desafio político e ideológico assumido pela PHC. A PHC é “tributária da concepção dialética, especificamente do materialismo histórico” (SAVIANI, 2012a, p. 160), inaugurado e fundamentado por Marx e Engels. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que atua no seio das contradições da sociedade de classes, mas, com os olhos na produção do homem novo, do sujeito comunista, conforme afirma Duarte (2011). Trata-se de um método que busca agir para produzir um grau de consciência na classe trabalhadora qualitativamente mais elaborado frente às contradições próprias das relações capitalistas de produção e reprodução da propriedade privada, ainda que tenhamos a certeza de que a educação não é o elemento determinante da superação das condições vigentes de exploração e alienação humanas.

Portanto, para a PHC o que “está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2012a, pp. 160- 161). Ou seja, o seu objetivo consiste em capturar o movimento dialético da realidade, atuando na linha do seu desvelamento ao impulsionar de forma “cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal” (DUARTE, 2011, p. 10), a qual o capitalismo precisa manter alienada da classe trabalhadora.

É essencial nesta discussão que compreendamos que a PHC traz na sua práxis o “trabalho educativo”, formando o sujeito para alçar os mais altos patamares de apreensão da atividade histórica da formação do gênero humano, qual seja, os registros da luta de

classes. Assim, Saviani (2012b, p.13) define o “trabalho educativo” como sendo:

(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O caráter do “trabalho educativo” assumido pela PHC tem a ver com uma atividade que está direcionada para atingir determinado fim. Por este motivo, espera-se que a escola adote um método específico, mas, não qualquer método. “Dai ele [o método] diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são o de produzir a humanidade no indivíduo” (DURTE, 2008, p. 37).

Diferentemente do exposto acima, ou seja, dos princípios desenvolvidos e alimentados pela PHC, os elementos do espontaneísmo e do voluntarismo pedagógico têm estado cada vez mais presentes nas concepções pedagógicas dominantes na contemporaneidade, vale dizer, no ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, junto ao qual está contido a própria Pedagogia de Projetos, como já destacado anteriormente. O aspecto negativo dessas pedagogias (DUARTE, 2008) tem sido um dos responsáveis por reforçar o caráter alienante e idealista da escola burguesa, que ao negar elementos da educação tradicional<sup>13</sup>, acaba por desqualificar (inadvertidamente ou não) as formas clássicas de educação

---

13 Para uma crítica da Escola Tradicional ver, entre outros: SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea); DUARTE, Newton: Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed., 1. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86); DUARTE, Newton. “Aula sobre A Escola Tradicional ministrada pelo Prof. Dr. Newton Duarte no Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Publicada em 29/09/2003. Disponível em: [http://marxismoemmarxistas.blogspot.com.br/2014/06/a-escola-tradicional-newton-duarte\\_7.html](http://marxismoemmarxistas.blogspot.com.br/2014/06/a-escola-tradicional-newton-duarte_7.html).

escolar. Nesse sentido, tais pedagogias colaboram para a manutenção da histórica divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual; divisão tão necessária à manutenção da dinâmica da produção capitalista.

O lema aprender a aprender, signatário de uma concepção de sociedade, de homem, de educação que busca naturalizar a realidade e contestar a possibilidade de acesso à verdade, age como mais um (entre tanto outros) instrumento para o apassivamento da classe trabalhadora, implicando ao mesmo tempo para o arrefecimento da luta de classes. É neste sentido que a Pedagogia de Projetos nega a adoção de categorias fundamentais à apreensão da realidade concreta e de suas relações recíprocas, obscurecendo a relação dialética entre o todo e as partes e o uso da categoria de totalidade<sup>14</sup>. Nesse sentido, ao ser submetido a este reducionismo, a realidade passa a ser tomada como uma coleção de fatos aleatórios, casuais e, sobretudo, inacessíveis ao conhecimento racional. Como consequência da negação da totalidade, nos deparamos com um dos princípios centrais que buscam amparar as pedagogias contemporâneas, dentre ela a Pedagogia de Projetos, qual seja, o relativismo, tanto na forma do relativismo epistemológico, quanto na forma do relativismo cultural (DUARTE, 2010). Ambas as formas nas quais se desdobram o relativismo, “tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a *uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações*” (DUARTE, 2010, p. 36-37, o grifo é nosso).

Decorre daí o fato de estarem cada vez mais presentes na escola, as teorias e práticas pedagógicas espontaneistas e o conhecimento tácito, bem aos moldes das Pedagogias por Resolução de Problemas e a Pedagogia de Projetos, as quais estão apenas

---

14 A categoria de totalidade para o marxismo é dinâmica, “refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva (...). A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as ‘totalidades parciais’ – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (...)” (BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. 1983. Jorge Zahar Editor Ltda. p. 381)

aparentemente<sup>15</sup> desconectadas do caráter ideológico dos métodos e das práticas educacionais dominantes. A supervalorização destas concepções tem sido decisivas para justificar a existência de políticas que definem quais os conhecimentos deverão ser reservados à classe trabalhadora. Haja vista a valorização do conhecimento tácito em detrimento do ensino dos conteúdos clássicos<sup>16</sup>, os quais são deslocados para “uma posição secundária e periférica” (DUARTE, 2010, p. 38.).

Assim, em nome da cultura do aluno, do seu cotidiano e do conhecimento útil à sua vida imediata, o conhecimento tácito e o espontaneísmo se impõem à escola em detrimento da sistematização científica. Ou seja, trata-se da valorização de métodos pedagógicos que privilegiam a prática educativa inicial, indeterminada, sincrética; o oposto do que defendemos e daqueles que nos fundamentamos em nossa prática pedagógica pela PHC. O que se vê é o reforço do discurso de que a educação pode ser produzida em quaisquer espaços, territórios e comunidades. Se é assim e se

(...) o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. *Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os*

15 Chamamos atenção para o uso que fizemos do “aparentemente desconectadas” pelo fato do espontaneísmo tratar-se de um método, sendo recorrentemente utilizado e aplicado pelas pedagogias do aprender a aprender. Portanto, o seu caráter supostamente inadvertido e carente de base político-ideológica não passa de sua mera aparência atuando na realidade e reproduzindo as ilusões do cotidiano alienado da escola.

16 Para a pedagogia histórico-crítica esta é uma questão fundamental, qual seja, que a escola garanta à classe trabalhadora o acesso às grandes obras e autores clássicos. Clássico aqui diz respeito àquilo “que resistiu ao tempo (...) Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, Dermeval. 2011, p. 17).

*conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38, grifos nossos).*

Neste contexto, o maior sentido da PHC está na luta pela garantia de que na escola da classe trabalhadora sejam criadas as condições para o acesso aos conteúdos científicos, na forma de conteúdos e saberes escolares, bem como o acesso aos clássicos (produto da cultura acumulada pelo gênero humano e suas contradições). Deste modo, a PHC está convicta que o papel redentor dado à educação e à escola, não passa de mais uma retórica do projeto dominante de educação e suas políticas. Entretanto, para a PHC, a escola burguesa deve ser constantemente tensionada e questionada, fazendo com que dessas condições se ergam as determinações que fortaleçam a formação política, científica e técnica da classe trabalhadora. Para a PHC, o conhecimento científico e sua transmissão via trabalho educativo é assumido como instrumento capaz de contribuir para o acúmulo de forças da classe trabalhadora na perspectiva de superação do capital, ainda que os limites desta sociedade se imponham. Trata-se, portanto, de adotarmos o “método cientificamente exato” (MARX, 1999, pp. 39, 40).

O método assumido pela PHC nos faz avançar de uma prática social limitada, um nível de consciência precário frente ao fenômeno da realidade estudado, para um patamar no qual uma nova síntese é elaborada para apreender aquele fenômeno. Assim, embora a realidade estudada seja a mesma do início do processo, esta passa a ser também e ao mesmo tempo outra, pois, atinge outro grau de complexidade, apresentando-se em nossa consciência no seu todo, ou seja, nas suas múltiplas determinações.

## CONCLUSÃO

Apoiados pelos fundamentos teóricos, críticos e contra-hegemônicos da PHC acreditamos que a luta pela educação escolar pública, laica e gratuita para todos desempenha um papel estratégico e indispensável contra essas intervenções do grande capital. Isto porque, apesar do momento crítico atual, não podemos deixar escapar que a PHC se impõe por oferecer à classe trabalhadora



as condições subjetivas que implicam numa aguda consciência da situação atual, uma adequada fundamentação teórica que possibilita uma ação coerente de luta e uma satisfatória instrumentalização para uma ação de transformação. Pois, no mesmo tempo que o grande capital estende seu domínio sobre todo o planeta e irrompe numa crise estrutural e humanitária, ele coloca a exigência de sua superação, abrindo uma nova era de transição ao socialismo. Isso conclama os movimentos sociais populares e a classe trabalhadora à condição de movimento revolucionário, realizando através da luta pela educação escolar pública, mas não somente, a luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudia Rodrigues. **O “tempo do fim” de Günther Anders.** Rio de Janeiro, v. 1, 2016, p. 105-115. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28223/28223.pdf>. Acesso: 07 jun. 2021.

ARANTES, Paulo. Entrevista de Paulo Eduardo Arantes. **Rev. Trans/Form/Ação.** Publicação UNESP, Departamento de Filosofia: Ciências Humanas. 2008. Versão impressa 1980. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/dNpmbqPmVvW3fcGxmy5v5bw/?lang=pt>. Acesso 01 jul. 2022.

BEHRENS MA. **Paradigma da Complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis. Vozes. 2006.

BEHRENS, MA. **O paradigma emergente e uma prática pedagógica.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 120p.

DUARTE, NEWTON. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I ed. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03pdf>. Acesso 07 jun 2022.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 204p. cap. 3, p. 93-110.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola "improdutiva": um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 204p. cap. 4, p. 111-177.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

KUENZER, Acácia. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em: <http://www.ceds.unicamp.br>.

LEHER, Roberto. **Educação superior minimalista**: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. 2012. Disponível em: <http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>

MARX, Karl. **O Capital – Livro I**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, N. J. **Educação**: Projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. (In): LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. 1ª reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. – (Coleção educação contemporânea).

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2016.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Schools of the future**. January, 2020a. Disponível em: [https://www.reskillingrevolution2030.org/reskillingrevolution/wpcontent/uploads/2021/01/Skills-Taxonomy\\_Final-1.pdf](https://www.reskillingrevolution2030.org/reskillingrevolution/wpcontent/uploads/2021/01/Skills-Taxonomy_Final-1.pdf). Acesso: 27 jun 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs**. October, 2020b. Disponível em: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf). Acesso: 27 jun 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Catalysing Education 4.0**: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. Insight Report. May 2022. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery>. Acesso: 27 jun 2022.