



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

MAYCON HENRIQUE DA SILVA

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA
DESIDEOLÓGIZANTE**

**CASCADEL – PR
2025**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

MAYCON HENRIQUE DA SILVA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA
DESIDEOLOGIZANTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Paulino José Orso.

CASCADEL – PR
2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Henrique da Silva, Maycon
Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica
desideologizante / Maycon Henrique da Silva; orientador
Paulino José Orso. -- Cascavel, 2025.
96 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Ideologia. 3.
Desideologização. 4. Materialismo Histórico Dialético. I.
José Orso, Paulino, orient. II. Título.



MAYCON HENRIQUE DA SILVA

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PEDAGÓGICA
DESIDEOLOGIZANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Paulino'.

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Aparecida'.

Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Antonio Carlos'.

Antonio Carlos de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cascavel, 19 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da educação, especialmente aos que atuam na educação pública. Dedico também aos pesquisadores e pesquisadoras que, mesmo remando contra a maré montante da ideologia, não deixam de hastear a bandeira da Pedagogia Histórico-Crítica e do marxismo.

AGRADECIMENTOS

Não há nada que um ser humano faça que seja totalmente isolado da influência das relações sociais. Por mais íntimas e pessoais que sejam nossas decisões, ainda assim elas possuem uma dimensão histórica e social. Por esse motivo, deixo aqui registrado a expressão da minha gratidão às pessoas que foram fundamentais ao processo de elaboração desta dissertação.

Primeiramente, agradeço à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelo privilégio de ter sido selecionado como discente de um curso de pós-graduação tão bem-conceituado e respeitado em todo o país. Agradeço também à a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) pelo auxílio financeiro concedido durante o mestrado.

Agradeço de modo especial, ao meu querido orientador e amigo, professor doutor Paulino José Orso que, diante de um processo seletivo tão delicado, enxergou em mim a possibilidade de iniciar minha caminhada como pesquisador e produzir algo relevante para a coletividade. Minha admiração pelo professor Paulino não é de hoje, mas posso dizer que, durante o mestrado, para além das orientações e do cumprimento de burocracias, sinto que ganhei um amigo com quem poderei sempre contar, e a recíproca é totalmente verdadeira.

Agradeço também ao corpo docente do PPGE e à banca de qualificação e defesa composta pela professora Aparecida Favoreto e Antonio Carlos de Souza pelas pertinentes contribuições à esta dissertação.

Agradeço, com muito carinho e afeto, às amigas que construí durante o mestrado com pessoas muito especiais: Gabriela Zucco, Giovanna Kambetunava, Juliana Padilha, Kettlyn de Souza, Maristela Maximovitz e Neuza Zucoski. Amigas, vocês foram a melhor rede de apoio que eu poderia ter, jamais esquecerei do modo como me acolheram e me apoiaram em momentos tão delicados da minha vida, das conversas sérias e pessoais que tivemos e também dos momentos de alegria, risadas e diversão que tornaram esse processo mais leve e agradável. Guardo cada uma de vocês no coração e espero tê-las por perto a vida toda.

Agradeço à minha querida amiga Patrícia Roesler a quem conheci como professora da graduação e hoje se tornou uma amiga tão especial por quem tenho grande estima. Obrigado por, desde a graduação, acreditar em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Obrigado pelo incentivo, pelas longas conversas, e por estar por perto em cada nova etapa da minha vida. Você é parte de tudo isso.

Agradeço ao meu querido amigo Galileu Kleinschmidt que, especialmente na reta final do mestrado, ouviu minhas reclamações, minhas expectativas, minha impaciência, minha euforia, e no final, tudo virava gargalhadas e conversa fiada regadas à uma boa cervejinha gelada. Amigo, você não tem ideia de como nossas conversas na mesa do bar me salvaram. Muito obrigado por isso.

Agradeço também ao Jhonathan Kuhn, por aparecer na minha vida como uma brisa suave após uma tempestade, como um lugar seguro em meio à uma floresta densa e perigosa. Obrigado por, desde a primeira leitura, compreender o meu objeto de estudos e reafirmar a importância desse debate na atualidade. Obrigado por ser os ouvidos que me ouviram com paciência, e obrigado também por me dar a oportunidade de poder te ouvir e aprender contigo, afinal, *love is a kaleidoscope*.

A vida nos presenteia com muitas pessoas especiais, e aqui estão registradas algumas delas que foram fundamentais nestes dois anos de mestrado. A todos vocês, muito obrigado!

“Não queremos, entretanto, a paz do desconhecimento, a bênção da ignorância. A consciência de onde estamos, quem somos e do que podemos fazer torna-se uma força material que nos impulsiona para além das barreiras, pois, por vê-las e compreendê-las, é que podemos almejar transpô-las um dia.”

(Iasi, 2022, p. 18).

SILVA, Maycon Henrique da. **Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica desideologizante**. 2025. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as relações entre o conceito marxiano de ideologia e a Pedagogia Histórico-Crítica. Procuramos responder o seguinte questionamento: É possível afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em uma teoria pedagógica desideologizante? A fim de responder esta pergunta, a partir de uma pesquisa bibliográfica em referências clássicas e contemporâneas do marxismo, essa dissertação foi organizada em três seções: A primeira é composta por uma análise histórica do conceito de ideologia desde sua utilização mais remota até o modo como é compreendida nos dias atuais, nos atendo especialmente à concepção marxiana do termo. Analisamos a concepção de ideologia presente nas obras de cinco autores clássicos do marxismo: Marx, Engels, Lênin, Gramsci e Althusser e pontuamos as mudanças e permanências que existem em relação à concepção marxiana de ideologia. Na segunda, tomando como premissa o conceito de ideologia elaborado por Marx e Engels, procuramos apontar a relação existente entre ideologia e educação e o modo como o pensamento ideológico utiliza a educação como instrumento para a sua difusão e perpetuação na sociedade. Para isso, problematizamos duas grandes vertentes da ideologia presentes na educação brasileira na atualidade: A ideologia da competência que se materializa na produção da Base Nacional Comum Curricular e a ideologia do conhecimento “neutro” que se materializa na proposta do projeto Escola Sem Partido. Na terceira apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica de base marxista que tem como objetivo a produção uma nova consciência para uma nova sociedade, ou seja, sua proposta se baseia na clareza de que, por meio do ato educativo e a despeito das concepções hegemônicas (ideológicas) de educação, é possível trabalhar dentro e fora da escola em prol do desfazimento do pensamento ideológico em direção à produção de uma consciência filosófica, do pensamento crítico e de uma visão de mundo que compreende com fidedignidade a realidade objetiva e suas contradições. Portanto, concordando com Marx e Engels, a Pedagogia Histórico-Crítica está engajada na luta pela superação do modo de produção capitalista tanto quanto pela destruição da ideologia, pois tem clareza de que a prática revolucionária requer uma teoria revolucionária. Concluímos, portanto que, no que tange à educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, até o presente momento, cumpre o papel de teoria pedagógica revolucionária e, consequentemente, caracteriza-se como uma teoria pedagógica desideologizante.

Palavras-chave: Ideologia; Desideologização; Materialismo Histórico-Dialético; História da Educação; Pedagogia Histórico-Crítica.

SILVA, Maycon Henrique da. **Historical-Critical Pedagogy: a de-ideologizing pedagogical theory**. 2025. 95 p. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: History of Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the relationships between the Marxist concept of ideology and Historical-Critical Pedagogy. We seek to answer the following question: Is it possible to state that Historical-Critical Pedagogy constitutes a de-ideologizing pedagogical theory? In order to answer this question, based on a bibliographical research in classic and contemporary references of Marxism, this dissertation was organized into three sections: The first is composed of a historical analysis of the concept of ideology from its earliest use to the way it is understood today, focusing especially on the Marxist conception of the term. We analyze the conception of ideology present in the works of five classic authors of Marxism: Marx, Engels, Lenin, Gramsci and Althusser and point out the changes and continuities that exist in relation to the Marxist conception of ideology. In the second, taking as a premise the concept of ideology developed by Marx and Engels, we seek to point out the relationship between ideology and education and the way in which ideological thought uses education as an instrument for its dissemination and perpetuation in society. To this end, we problematize two major strands of ideology present in Brazilian education today: the ideology of competence that materializes in the production of the National Common Curricular Base and the ideology of “neutral” knowledge that materializes in the proposal of the Escola Sem Partido project. In the third section, we present Historical-Critical Pedagogy as a Marxist-based pedagogical theory that aims to produce a new consciousness for a new society. In other words, its proposal is based on the clarity that, through the act of education and despite hegemonic (ideological) conceptions of education, it is possible to work inside and outside the school towards the undoing of ideological thinking towards the production of a philosophical consciousness, critical thinking and a worldview that faithfully understands objective reality and its contradictions. Therefore, in agreement with Marx and Engels, Historical-Critical Pedagogy is engaged in the struggle to overcome the capitalist mode of production as much as to destroy ideology, since it is clear that revolutionary practice requires a revolutionary theory. We conclude, therefore, that, with regard to education, Historical-Critical Pedagogy, up to the present moment, fulfills the role of revolutionary pedagogical theory and, consequently, is characterized as a de-ideologizing pedagogical theory.

Keywords: Ideology; De-ideologization; Historical-Dialectical Materialism; History of Education; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O CONCEITO DE IDEOLOGIA E SEU PERCURSO HISTÓRICO	16
1.1. De Desttut de Tracy a Karl Marx	18
1.2. Marx e Engels e <i>A ideologia Alemã</i>	
1.3. A concepção de ideologia em Lênin e nos marxistas do início do século XX	28
1.4. Gramsci, a formação dos intelectuais e a ideologia	33
1.5. Althusser e os aparelhos ideológicos do Estado	39
2. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO	44
2.1. A ideologia das competências e a Base Nacional	44
2.2. A ideologia do conhecimento “neutro” e o movimento Escola Sem Partido	
.....	50
3. O CARÁTER DESIDEOLOGIZANTE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA	59
3.1. Por que desideologizante?	59
3.2. As origens da Pedagogia Histórico-Crítica e a contraposição	65
3.3. O Materialismo Histórico-Dialético Crítica	77
3.4. A objetividade do conhecimento científico	81
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

O debate sobre a questão da ideologia é bastante vasto no âmbito das ciências sociais. As indagações sobre a forma com o que os homens se orientam idealmente na vida em sociedade, seu modo de ver o mundo e os sistemas de crenças e valores que norteiam a sua prática são objetos de pesquisa de pensadores e filósofos desde o início do século XIX. Entretanto, assim como pensar a ideologia naquele tempo foi de suma importância para a compreensão do contexto da Revolução Francesa e da consolidação do estado burguês na Europa, essa temática retorna no contexto atual como uma categoria indispensável para a análise do presente estágio do capitalismo em crise na sua forma ultraliberal¹.

Este trabalho procura abordar o tema da ideologia atrelado, especificamente, ao campo da educação. O objetivo central é retomarmos o conceito marxiano de ideologia e, a partir dele, identificar aspectos ideológicos presentes na educação brasileira na atualidade e a possibilidade de fazer frente a essas ideologias por meio de uma teoria crítica da educação como é a Pedagogia Histórico-Crítica.

A ascensão de governos conservadores ao poder nos últimos anos propiciou o fomento do debate político sobre as chamadas “ideologias”. Comumente essa terminologia é encontrada nas mídias sociais, nos instrumentos de imprensa e também na literatura com o sentido de um conjunto de ideias que orientam as ações de determinado grupo social. É comum ouvirmos falar de “ideologia de esquerda”, “ideologia de direita”, “ideologia de gênero”, “ideologia religiosa”, dentre outras expressões, que reproduzem a compreensão de que todo conjunto de ideias e representações que orientam os diferentes grupos sociais são, portanto, ideologia.

¹ Esta terminologia utilizada por Paulino José Orso, refere-se ao atual estágio do liberalismo a partir de uma perspectiva histórica. No texto intitulado *Liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal* (2021), o autor demarca o início desta fase com a crise do petróleo e o golpe militar no Chile em 1973 a qual se estende até os dias atuais.

Foi diante dessa constatação que o interesse por esse tema de pesquisa começou a surgir. A vulgarização da palavra ideologia e a ausência de uma análise teórica mais aprofundada pode derivar em sérias armadilhas ao pensamento científico. Ocorre que a palavra ideologia concebida como todo e qualquer conjunto de ideias se relaciona intimamente com outros dois termos importantes à nossa análise: o conceito de “narrativa” e, conseqüentemente, o de “verdade”. Falar sobre as diferentes ideologias dos diversos grupos sociais, é o mesmo que afirmar que cada um deles possui a sua própria narrativa e, portanto, a sua própria verdade, e que nesse debate não existe o certo ou o errado, o falso ou o verdadeiro, tudo passa a ser relativo.

À primeira vista este pensamento demonstra ser bastante sedutor e aparentemente democrático, ao ponto de, inclusive, ser incorporado por setores progressistas defensores do multiculturalismo e do pós-modernismo², e nisso consiste a armadilha. Ao validar todo tipo de pensamento, ideias ou visões de mundo com o argumento de que essa é a ideologia deste ou daquele grupo social e ele deve ser respeitado e considerado, abriu-se uma larga janela para a propagação de todo tipo de *fakenews* que prestam um verdadeiro desserviço à civilidade, conduzindo, inclusive, milhares de pessoas à morte. Grupos anti-vacinas, belicosos, violentos, racistas, xenofóbicos, homofóbicos, têm ganhado forças na sociedade sob o pretexto de que a democracia lhes garante o lugar de fala e a livre expressão de seus pensamentos e de sua ideologia.

Diante da constatação desta (triste) realidade conjuntural, o intuito desta pesquisa é o de nos somarmos a outros pesquisadores e educadores que, a partir de um posicionamento crítico e científico, têm dedicado suas vidas à produção do conhecimento em educação. Esclarecer os fenômenos históricos e sociais que se manifestam intencionalmente de forma nebulosa e confusa é o papel primordial da ciência, pois, ao contrário do que querem nos convencer, a realidade objetiva é cognoscível e não são as ideias que a determinam, ao contrário, é a organização vida real dos homens que determina o modo como pensam.

² Entende-se como pós-modernismo o período posterior à Segunda Guerra Mundial caracterizado por uma série de críticas à modernidade no campo das ciências, das artes, da arquitetura e da cultura de modo geral.

Para isso, a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico e do levantamento de fontes clássicas e contemporâneas que abordam o tema proposto, o presente estudo foi organizado em três seções com objetivos específicos que se articulam na problematização objeto proposto.

Na primeira seção, buscamos realizar uma retrospectiva histórica do conceito de ideologia desde sua utilização mais remota até o modo como hoje é compreendido e aceito pela grande maioria das pessoas. Para isso, utilizamos principalmente as obras de dois autores: *Ideologias e Ciências Sociais* (1985) de Michael Lowy e *Ideologia* (1997) de Terry Eagleton. Essas obras foram selecionadas porque são as principais referências brasileiras no debate sobre os aspectos históricos da ideologia. Procuramos também, neste primeiro momento, estabelecer um debate entre autores clássicos do marxismo acerca do conceito de ideologia, são eles: Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1885), Vladimir Lênin (1870-1924), Antonio Gramsci (1831-1937) e Louis Althusser (1918-1990). Analisamos as mudanças e permanências em relação ao conceito de ideologia na obra desses autores a partir do contexto histórico, político e social nos quais viveram e pontuamos acerca das possíveis consequências que as alterações deste conceito podem gerar na sociedade e na educação. Demonstramos a atualidade do conceito de Marx e Engels de ideologia e a importância de voltarmos a esses autores para compreendermos a conjuntura do tempo presente.

Na segunda seção deste trabalho, tomando como premissa o conceito marxiano de ideologia, problematizamos sobre o modo como o pensamento ideológico se infiltra de forma direta ou indireta no interior da educação. Para este momento, selecionamos duas das principais manifestações do pensamento ideológico presentes na educação brasileira no momento atual: A ideologia da competência, materializada na Base Nacional Comum Curricular (2017), e a ideologia do conhecimento “neutro” materializada no movimento conhecido como Escola Sem Partido.

Analisamos os processos históricos e sociais nos quais ambas as ideologias se originaram, e o modo como velhas formas de pensar foram tomando novas roupagens e produzindo uma concepção de educação de cunho ideológico que por vezes é defendida e difundida até mesmo por trabalhadores da educação.

Na terceira e última seção, discorremos sobre a urgente necessidade de promovermos uma educação desideologizante³, e para isso nos instrumentalizar com uma teoria pedagógica que se proponha a compreender a realidade tal como ela é, tendo em vista a sua transformação. Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria pedagógica que, atualmente, mais contribui neste processo por ser uma pedagogia contra-hegemônica cujo esteio filosófico é o materialismo histórico dialético.

Organizamos esta seção em três subseções, na primeira justificamos o uso da terminologia “desideologizante” a partir das obras de Ignacio Martín-Baró (1942-1989) e Antônio Joaquim Severino (1986), na segunda realizamos uma breve retomada histórica da Pedagogia Histórico-Crítica demonstrando que, desde os primeiros textos produzidos por Saviani, esta teoria manifesta explicitamente o seu propósito contra-hegemônico e desideologizante (por mais que o próprio Saviani não utilize esta terminologia). Na terceira subseção, argumentamos que, o que possibilita que uma teoria pedagógica contribua com o processo de desideologização da sociedade, dentre outros fatores fundamentais, é o método no qual ela se baseia. Não se trata de uma opção ingênua por este ou aquele método de análise, mas de compreender profundamente qual deles nos permite uma leitura mais coerente e articulada aos objetivos de transformação social.

O professor Antônio Joaquim Severino na obra que citamos anteriormente, defende a função desideologizante da educação, mas neste momento cabe a nós questionarmos: Como podemos fazer isso? A partir de qual método? Qual a teoria pedagógica que possibilita a prática desideologizante? Procuramos demonstrar neste trabalho que a Pedagogia Histórico-Crítica é hoje a teoria pedagógica que nos permite esta ação, indo para além de mera reprodução e se propondo a ser uma teoria pedagógica revolucionária.

³ Terminologia utilizada pelo professor Dr. Paulino José Orso em suas aulas e encontrada também nas obras de dois autores utilizados como referência neste trabalho: Ignacio Martín-Baró (1942-1989) e Antônio Joaquim Severino (1986). A justificativa da opção pelo uso desta palavra está presente na terceira seção deste trabalho.

1. O CONCEITO DE IDEOLOGIA E SEU PERCURSO HISTÓRICO

É possível dizer que, no âmbito educacional, a afirmação de que o ato educativo está diretamente ligado à formação humana é consensual. Os grandes pensadores da educação ao longo da história, defendem o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento da humanidade e na construção da sociedade como ela se apresenta.

Tratar sobre a temática da educação implica analisar os meios e modos pelos quais os homens se apropriam ideativamente da realidade concreta, sobre a forma com que passam a compreender o mundo e atuar sobre ele, sobre a formação do psiquismo e da forma como os homens pensam e se comportam. Logo, é inevitável constatar que o tema da educação está intimamente relacionado à questão da ideologia.

Podemos afirmar que o conceito de ideologia é um dos mais controversos das ciências sociais. No Brasil, o debate sobre a ideologia tomou uma grande proporção entre as décadas de 1970 e 1990. Nesse contexto, o país vivia o momento de sua redemocratização, de luta pela garantia de direitos, e de ascensão dos movimentos sindicais e estudantis. O contexto social exigia uma análise mais aprofundada sobre o modo como pensamos e concebemos o mundo, sobre a visão que se tinha de democracia, da vida social e da política.

Ao longo dos anos, este debate foi sendo deixado de lado, pois, aparentemente, houve um consenso entre os estudiosos a respeito deste conceito. A ideologia passou a ser associada à visão de mundo, ao modo como os indivíduos e os grupos sociais concebem a vida, suas opiniões, sua cultura, e a pluralidade de ideias que existem no seio da diversidade humana. Ideologia, portanto, tornou-se sinônimo de ideia ou ideário e, mais recentemente, é associada ao discurso, às narrativas e aos posicionamentos políticos, sejam eles quais forem.

É necessário pontuar que esta concepção de ideologia, mesmo que presente na tradição marxista contemporânea, não é a concepção que Marx e Engels produziram e defenderam. Conforme veremos a seguir, os autores, em suas obras, convocam-nos ao combate contra o domínio da ideologia, para eles, tanto quanto o modo de produção capitalista deve ser superado, o pensamento

ideológico deve também deixar de existir, pois a ideologia é o elemento que naturaliza e justifica o modo como a sociedade está estruturada e contribui para a sua perpetuação. Portanto, o processo de desideologização é condição necessária para a transformação da sociedade.

O professor e sociólogo brasileiro Michael Lowy é uma das principais referências no debate sobre o conceito de ideologia. Em sua obra publicada em 1985 com o título *“Ideologias e Ciências Sociais”*, o autor afirma que esse é um dos conceitos mais complexos e mais debatidos no âmbito das ciências sociais, e reafirma a importância de retornar a esse debate nos dias atuais.

Terry Eagleton (1997) é também um intelectual de referência sobre essa temática. Logo no início de sua obra intitulada *“Ideologia”* o autor nos provoca trazendo dezesseis definições diferentes conferidas ao termo a partir das mais diversas tradições teóricas e epistemológicas. Seu objetivo é evidenciar as divergências existentes no pensamento moderno sobre o objeto, e salientar a importância de uma compreensão clara e sistemática de ideologia.

Tanto Eagleton quanto Lowy discorrem sobre a origem do termo ideologia fazendo menção aos estudos do filósofo francês Destutt de Tracy (1802), que cunhou esse termo para estabelecer uma área da ciência destinada a estudar as ideias dos seres humanos e o modo como se constituem a partir de elementos das ciências da natureza. Os estudiosos da escola de Tracy foram chamados posteriormente de ideólogos e ironizados por Napoleão Bonaparte por se dedicarem a compreender o mundo das ideias, o ideário humano, as abstrações, sem produzirem algo material ou concreto.

Em grande medida, esse era o conceito conhecido por Marx e Engels no contexto em que iniciaram suas produções escritas e sua análise sobre a constituição do pensamento e da filosofia alemã. Contudo, partindo de uma premissa materialista, os autores fazem uma crítica ao pensamento dos chamados jovens hegelianos e conferem ao termo ideologia um novo significado, uma concepção que compreende a formação do pensamento humano, nesse caso especificamente do pensamento alemão, a partir do modelo social no qual estão inseridos. Para Marx, as ideias não brotam no cérebro humano a partir de devaneios filosóficos ou por revelação divina, elas são o produto das relações reais de seres humanos reais em uma organização social determinada, de um

determinado modo de produzir a vida material, e os pensamentos dominantes de uma época são sempre os pensamentos da classe dominante.

Logo nas primeiras linhas do prefácio de “A Ideologia Alemã” os autores se posicionam criticamente relação ao idealismo dos jovens hegelianos que, segundo eles, produzem nos homens ideias falsas a respeito de si mesmos e daquilo que deveriam ser e ocultam a realidade a fim de que as relações de dominação permaneçam inalteradas. Ideologia, portanto, recebe um sentido negativo na análise marxiana, são ideias falsas difundidas intencionalmente ou não, com o intuito de que as reais relações materiais não sejam reveladas mantendo os homens sob o jugo da subalternidade.

Ocorre que *A Ideologia Alemã* foi escrita entre os anos de 1845 e 1846 e foi mantida guardada e “submetida à crítica roedora dos ratos” até 1932, ano de sua primeira publicação já na União Soviética. Isso significa que uma geração toda pensadores marxistas não teve acesso à obra e seguiu utilizando o termo ideologia como era conhecido anteriormente, ou seja, como um conjunto de pensamentos e ideias que orientam as pessoas na vida. Nosso objetivo não é realizar uma crítica a esses pensadores marxistas tão fundamentais, mas sim reforçar a importância de retornarmos às obras clássicas de Marx e Engels e aprofundarmos a análise sobre categorias que são essenciais para compreendermos a dinâmica do tempo presente, bem como, contribuir para a sua transformação.

1. 1. DE DESTTUT DE TRACY A KARL MARX

O interesse pelo tema da ideologia ganha notoriedade entre os filósofos e pensadores durante o período do Iluminismo, também chamado de “século das luzes”, e se relaciona diretamente com as discussões em torno do conceito de conhecimento. Esse assunto já era tema de produções filosóficas desde a Grécia Antiga. O próprio Platão fustigou essa análise questionando se o que enxergamos é de fato a realidade ou apenas a projeção das sombras do que realmente existe. Vinte e cinco séculos se passaram e a indagação continuou a ser feita com insistência: o que é, exatamente, conhecer (Konder, 2002, p.15)

De fato, para que se conheça determinado objeto, é preciso superar aquilo que é imediatamente identificado pela percepção sensorial. A análise mais fidedigna dos elementos que o compõem exige que se vá para além da empiria

e que se realize um movimento intencional de abstração teórica. Konder exemplifica essa provocação da seguinte forma:

Um homem pode ter especial apreço, por exemplo, pela cadeira em que costuma se sentar. Conhece-a empiricamente há muitos anos. Está familiarizado com sua cor, com sua forma, com a maciez do assento, com a solidez da madeira e a estrutura do respaldar. Já observou, talvez, cada centímetro dela, os arranhões sofridos, as falhas na pintura. Identifica até mesmo o cheiro dela. Mas o que ele sabe, de fato, sobre a cadeira (Konder, 2002, p.16)

Os pensadores iluministas se debruçaram sobre essa questão. Havia uma tendência a acreditar que o conhecimento seria a solução para todos os problemas da humanidade, e essa confiança os faziam avançar nas mais fervorosas batalhas na defesa do que acreditavam, ao mesmo tempo em que questionavam sobre a legitimidade e a confiabilidade de seus conhecimentos. A repercussão da Revolução Francesa permeada pelas guerras do período napoleônico abalou o otimismo desses pensadores, tornou-se difícil defender as ideias iluministas mediante às intempéries da realidade à sua volta (Konder, 2002, p.21).

Tendo em vista o contexto histórico, político, econômico e social da época, produzir uma teoria que buscasse compreender a importância da elaboração intelectual, teórica e conceitual no pensamento dos homens se tornou necessário. Para isso era necessário elaborar uma nova ciência, um novo campo de pesquisa que fosse capaz de desvendar o modo com que os pensamentos e as ideias são produzidos no cérebro humano. A esse novo campo do saber, Tracy denominou ideologia.

De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra ideologia vem do termo grego *idéologie* que, em primeira instância, significa “ciência que trata da formulação de ideias”, e em segunda instância, um “tratado de ideias de forma abstrata”. Percebe-se aqui a alteração semântica que ocorre no que encontramos no dicionário. A primeira definição, assim como a maioria das palavras que terminam com o sufixo *logia*, apresenta a ideologia como uma ciência, um saber sistematizado sobre a formulação das ideias. Já o segundo conceito apresenta a ideologia como a própria ideia, como um tipo específico de pensamento que é confuso e abstrato.

Esse primeiro sentido encontrado no dicionário e atribuído à palavra ideologia deriva da sua gênese presente nos escritos filosóficos do francês Desttut de Tracy (1802), que cunhou esse conceito para estabelecer uma área da ciência destinada a estudar as ideias dos seres humanos. Tracy, em conjunto com outros pensadores dessa escola filosófica, era um dos principais porta-vozes da burguesia revolucionária francesa do século XVIII. Aristocrata de nascimento, optou por se tornar um desertor e unir-se à luta da burguesia tanto com sua produção intelectual como com sua atuação política no contexto da autocracia bonapartista (Eagleton, 1997, p.67).

De acordo com Lowy (1985), Tracy atribuiu seus estudos sobre a formação e elaboração das ideias dos seres humanos à uma subdivisão da zoologia. Para o estudioso francês as ideias eram formadas na cabeça dos homens a partir de sua relação com a natureza, portanto esse processo era orgânico, metabólico e deveria se tornar uma ramificação das ciências da natureza.

Mais tarde, à medida em que a escola de Desttut foi aumentando e produzindo seguidores, Napoleão Bonaparte hostilizou seus estudos afirmando que essas análises eram inúteis pois não produziam nada materialmente e não agregavam ao desenvolvimento social. O imperador chamava esses pensadores de “ideólogos”, no sentido de que seriam pessoas que viviam no mundo das ideias, distantes da realidade, ou, em outras palavras, em um mundo paralelo (Lowy, 1985, p.15).

A produção de uma ciência que buscava compreender a origem das ideias e o conceito de conhecimento está relacionada com a perspectiva de transformação radical da sociedade. Ser um ideólogo iluminista significava ser alguém que propunha uma reestruturação da sociedade a partir de uma compreensão de mundo racional, científica e desmistificadora, em total oposição às explicações metafísicas e transcendentais propostas pela religião. Esses pensadores acreditavam que a educação e a socialização do pensamento científico, era a única maneira de transformar as ideias dos homens, que, conseqüentemente, iriam transformar a sociedade.

Eis aí alguns dos limites presentes no pensamento desses autores apontados posteriormente por Marx e Engels. Entre os ideólogos, era consensual a concepção de que as ideias emergem da materialidade, todavia

não havia uma compreensão mais ampla dos elementos que compõem essa realidade, das contradições que permeiam a vida em sociedade, dessa forma, esta filosofia permanecia restrita ao campo das ideias (Eagleton, 1997, p.72).

A concepção napoleônica sobre os ideólogos e a questão da ideologia se tornou hegemônica naquele contexto, ou seja, ideologias eram pensamentos soltos, desconectados da realidade e os ideólogos como pessoas que se debruçam sobre seus pensamentos e não realizam nada de concreto. Também era essa a concepção conhecida por Marx e Engels quando escreveram a clássica obra intitulada “*A Ideologia Alemã*”. Todavia, ao analisarmos atentamente o texto, é possível perceber que os autores conferem um sentido mais preciso e remetem a palavra ideologia à uma falsa consciência, a ideias falsas e a uma visão invertida da realidade. Para os autores, a palavra ideologia recebe um sentido pejorativo. Eles apontam para a necessidade de combater essas ideias da classe dominante em cada período histórico e realizam a crítica ao pensamento predominante da sociedade do seu tempo, ou seja, a crítica da filosofia alemã.

Ocorre que esta bibliografia, que posteriormente se tornou uma das principais referências para a compreensão do pensamento de Marx e Engels e que lança os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, demorou 86 anos para ser publicada pela primeira vez. Produzida entre os anos de 1845 e 1846, apenas em 1932 se teve acesso à sua primeira publicação completa, já na União Soviética.

Possivelmente essa seja uma das razões de tamanha contrariedade e divergência em relação ao conceito de ideologia no âmbito das ciências sociais, não apenas entre autores que divergem do marxismo, mas também entre os grandes pensadores marxistas é possível perceber alterações e abordagens distintas sobre o que se considera ideologia. Isso porque uma geração deles produziram seus escritos sem terem acesso à essa obra, e em sua maioria, utilizaram o termo ideologia para se referir ao conjunto de ideias de determinado grupo social, seja ele qual for, como veremos na sequência.

Ao longo do tempo, o sentido da palavra ideologia foi sendo alterado, e tomou novos significados tanto nas ciências sociais quanto na compreensão geral da sociedade. Eagleton elenca ao menos dezesseis sentidos diferentes

dados à palavra ideologia que transitam dentro e fora da tradição marxista. Ele os apresenta da seguinte forma:

a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social; b) um corpo de ideias característicos de um determinado grupo ou classe social; c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante; e) comunicação sistematicamente distorcida; f) aquilo que confere certa posição a um sujeito; g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais; h) pensamento de identidade; i) ilusão socialmente necessária; j) a conjuntura de discurso e poder; k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo; l) conjunto de crenças orientadas para a ação; m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal; n) oclusão semiótica; o) meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social; p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural (Eagleton, 1997, p.15).

Veremos a seguir a posição de Marx e Engels ante o tema da ideologia seguida da perspectiva de outros autores clássicos do marxismo: Vladimir Lênin, Antonio Gramsci e Louis Althusser. Desta forma, procuramos compreender as mudanças e permanências do conceito de ideologia na história e na tradição marxista conforme o contexto histórico, político e social em que cada autor viveu e produziu suas obras.

1.2. MARX E ENGELS E A IDEOLOGIA ALEMÃ

Podemos dizer que é consenso entre os estudiosos que a obra *A ideologia alemã* de Marx e Engels demarca historicamente o nascimento de um método científico inovador e que supera por incorporação toda a produção filosófica existente até então, trata-se do materialismo histórico dialético. O filósofo francês Louis Althusser chega a afirmar que a referida obra estabelece uma cisão epistemológica do pensamento de Marx, a passagem de um pensamento pré-marxista para o pensamento marxista (Gorender *apud* Althusser, 1998, p.7).

Contudo, essa ruptura apresentada por Althusser não expressa a realidade da vida como ela é. Sabemos que todo o processo de produção científica dos autores está calcado na apropriação gradativa do que foi escrito pelos principais estudiosos de sua época, atrelado à luta revolucionária junto à

classe trabalhadora. O pensamento de Marx e Engels foi elaborado a partir da realidade concreta e de relações concretas. Segundo os próprios autores, *A ideologia Alemã* é um “acerto de contas com suas próprias consciências”, uma obra que, a princípio, não foi escrita para ser publicada, pois tinha o objetivo de esclarecer os próprios autores acerca deste novo método científico.

O início dos estudos de Marx foi marcado pela influência de Hegel. Os cursos de direito, filosofia e história em que Marx se formou na Universidade de Berlim, tinham suas bases na filosofia idealista clássica. Esta corrente filosófica embasava a oposição contra a monarquia absolutista da Prússia, apontando para o ideal do constitucionalismo (Gorender, 1998, p.8).

Mas o pensamento de Marx sempre esteve inclinado à crítica. Atraído pela dialética de Hegel, sua tese de doutorado teve como objeto o pensamento de dois autores materialistas contrapondo a afirmação hegeliana de que era impossível a sistematização lógica de uma filosofia materialista. A tese escrita em 1839 conferiu ao seu autor o título de doutor pela Universidade de Jena, e foi intitulada como *a Diferença da filosofia da natureza em Demócrito e Epicuro*.

No início dos anos de 1840, quando trabalhou como chefe da redação do jornal *Gazeta Renana*, Marx teve os seus primeiros contatos com as correntes socialistas. Eram doutrinas vindas da França protagonizadas por pensadores como Proudhon, Fourier, Saint-Simon, entre outros. Em 1843, Marx se encontra pessoalmente com Proudhon em Paris e incorpora ao seu pensamento a ideia de que o proletariado, enquanto classe mais explorada, era também a classe com maior potencial revolucionário. Essa ideia jamais se afastou de sua obra e de sua prática social e política.

O primeiro encontro de Marx com Engels ocorreu em Paris no ano de 1843. Ambos estavam impactados pelas recentes obras de Ludwig Feuerbach: *A essência do cristianismo* (1841) e *Fundamentos para a filosofia do futuro* (1843). Nelas, o autor inverte o conceito de alienação apresentado por Hegel caracterizando este fenômeno como empobrecimento e não como enriquecimento. Para Hegel, a alienação era o processo de objetivação da “Ideia Absoluta”, esta ideia se fazia “Ser-outro” na natureza por meio das obras do espírito.

Feuerbach (1841), limitando-se a tratar apenas do cristianismo e da religião, defende que a própria ideia da existência de Deus é fruto da alienação

humana. Em outras palavras, para ele, os atributos destinados a Deus são os próprios atributos humanos que, transformados em um ser místico e transcendente, separa o homem dos outros homens e o isola do seu gênero natural. A criação de um Deus abstrato e sem essência é a prova de sua inexistência.

Marx e Engels valorizaram e acolheram as obras de Feuerbach, contudo, do mesmo modo que não eram hegelianos por inteiro, também não tomaram o pensamento feuerbachiano de forma ortodoxa. De acordo com Gorender, os autores iniciam um processo de reelaboração da dialética hegeliana a partir da premissa materialista, o que resultou na “[...] integração do princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como materialismo dialético [...]” (Gorender, 1998, p.14).

É na esteira dessa compreensão que os autores aprofundam suas produções e reflexões a fim de compreender as determinações que compunham a realidade em que viviam. De 1843 a 1846, período em que *A ideologia alemã* era redigida, outras obras também foram produzidas como: *Crítica da filosofia hegeliana do direito público*, *A questão judaica*, *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel* e os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*.

Ao realizarmos esse breve recuo histórico que precede e acompanha a produção da obra *A Ideologia alemã*, buscamos compreender as premissas teórico-filosóficas que conduziram Marx e Engels a elaborar um novo e mais profundo sentido ao conceito de ideologia. Este conceito se constitui na questão primordial no texto que apresenta as primeiras formulações do materialismo histórico, por isso, para que se compreenda o método marxiano em sua totalidade, há que se dominar o sentido atribuído pelos autores à palavra ideologia.

De acordo com Iasi, para compreendermos a categoria ideologia na obra de Marx, é necessário retornar ao conceito hegeliano de alienação. Para Hegel, a história e a realidade são resultado e expressão da objetivação do espírito, ou seja, o movimento que constitui a realidade é o passar da subjetivação à objetivação (Hegel apud Iasi, 2014, p. 97). O homem, com sua capacidade teleológica, primeiramente idealiza de modo subjetivo o que pretende criar ou fazer, em seguida externaliza o seu pensamento na criação do objeto.

Chauí (2008) sintetiza o conceito de alienação em Hegel da seguinte forma:

Em geral, considera-se que o exterior (as coisas naturais, os produtos do trabalho, a sociedade etc.) é algo positivo em si e que se distingue do interior (a consciência, o sujeito). Hegel mostra que o exterior e o interior são as duas faces do Espírito, são dois momentos da vida e do trabalho do Espírito. Essas duas faces aparecem como separadas, mas essa separação foi produzida pelo próprio Espírito, ao exteriorizar-se nas obras e ao interiorizar-se compreendendo sua produção. Ora, quando a interiorização não ocorre, isto é, quando o Sujeito não se reconhece como produtor das obras e como Sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem, temos o que Hegel designa como alienação (palavra derivada do pronome latino *alienus*, que quer dizer: o outro de si mesmo, um outro que si mesmo). Essa é a impossibilidade de o sujeito histórico identificar-se com sua obra, tomando-a como um poder separado dele, ameaçador e estranho, outro que não ele mesmo (Chauí, 2008, p.42).

Ao se alienar de sua própria criação no processo de externalização e objetivação, o homem passa a não se reconhecer em sua produção como se o objeto se tornasse algo alheio a si mesmo. Esse processo foi denominado por Hegel de estranhamento e ele se dá em todos os momentos da história humana. Cabe, portanto, à filosofia e às ciências, por meio do pensamento e da consciência, reaproximar o homem do objeto estranhado conferindo sentido a ele novamente.

Marx e Engels divergem de Hegel nesse ponto. Para os autores, o processo do estranhamento não é, em todos os momentos da história da humanidade, o resultado da externalização e da objetivação. Ele ocorre em um modelo econômico e social específico que transforma a produção humana em mercadoria e separa o homem do objeto, ao ponto de a própria produção voltar-se contra o produtor de modo impositivo e hostil.

Feuerbach também tratou da questão da alienação voltado à crítica da religião. De modo geral, o autor afirma que a figura de um Deus é a externalização do cuidado do homem sobre si mesmo e do amor-próprio. E como os homens projetam para fora de si suas subjetivações, as quais se voltam contra eles de uma forma hostil e controladora, esse Deus criado pelo próprio homem passa a ordenar sua vida por meio de leis, regras e mandamentos. Posteriormente, Marx faz essa mesma analogia comparando a mediação de Deus e os homens com a do Estado e a sociedade, pois assim como os homens

projetam em Deus a possibilidade de salvação, também a sociedade projeta no estado a possibilidade da sua liberdade.

É esse o pressuposto materialista que embasa toda a crítica realizada em *A Ideologia Alemã*. Os homens produzem suas ideias e seus pensamentos a partir de uma realidade concreta, do mundo real, da vida de carne e osso, e nesse sentido os autores afirmam:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (Marx; Engels, 2002, p. 19).

A formação do pensamento, portanto, não é resultado de mera elucubração ou crença dos pensadores de determinada sociedade, não consiste em uma iluminação intelectual divina que pré-determina a ordem das coisas no plano material, mas são as condições materiais e as relações entre os homens que constituem o modo de pensar de uma sociedade, ou seja, nas palavras de Marx e Engels, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Ora, em uma sociedade cuja produção da vida dos homens está dividida em classes antagônicas e uma dessas classes exerce domínio sobre a outra, as ideias, os conceitos, a visão de mundo dos dominados são aqueles impostos pela classe que os domina. Os autores estabelecem essa relação da seguinte forma:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (...). Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é

evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que tem uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época (Marx e Engels, 2002, p.48).

O posicionamento dos pensadores comunistas, desde as primeiras linhas deste clássico, é totalmente combativo às ideias da classe dominante e é ao conjunto dessas ideias que denominam ideologia. A crítica ao idealismo dos jovens hegelianos é a espinha dorsal que sustenta toda a sistematização teórica dos autores. De acordo com Iasi, Marx estabelece cinco elementos que caracterizam o pensamento ideológico: ocultamento/velamento, inversão, naturalização, justificativa e apresentação do particular como se fosse universal. Sem estas dimensões, segundo o autor, o conceito marxiano de ideologia se esvazia (Iasi, 2014, p.113).

Desse modo, as relações existentes entre a ideologia e a educação são inevitáveis. Situada no campo do trabalho imaterial, o objeto da educação são os conceitos, as ideias, as abstrações, os símbolos, o modo como se reproduz no pensamento a realidade objetiva. Essa é uma das razões pelas quais a ideologia encontra um campo fértil de propagação na área da educação. Os ataques desferidos contra a educação não cessam, principalmente direcionados à educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Tornar a educação um fenômeno totalmente ideológico é condição primordial para a perpetuação da classe dominante no poder. Para isso uma série de políticas educacionais de caráter ultraliberal têm sido implantadas de forma totalmente arbitrária. Cortes de recursos, ataques aos professores, esvaziamento dos currículos, reformas educacionais, projetos de leis de cunho religioso, dentre tantas outras atrocidades com as quais nos confrontamos diariamente.

Após a morte de Marx e Engels, algumas de suas proposições foram alteradas pelos estudiosos que os seguiram. Na subseção que se segue veremos o modo como Lênin, Kautsky e outros autores marxistas abordaram a questão da ideologia a partir do contexto em que viveram.

1.3. A CONCEPÇÃO DE IDEOLOGIA EM LÊNIN E NOS MARXISTAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Alguns aspectos do pensamento contido na obra de Marx não foram bem assimilados por vários de seus seguidores. Após a sua morte (1883), Engels se tornou a maior autoridade na defesa das ideias de seu amigo e um profundo combatente dos equívocos que, vez ou outra, surgiam entre os pensadores marxistas. Quando Engels morreu (1895), a proliferação de mal-entendidos e distorções do pensamento marxiano se agravou consideravelmente. Os teóricos socialistas transpareciam nitidamente os seus limites na compreensão da obra de Marx.

Lênin, durante o seu exílio na Suíça no início da guerra de 1914, deixou registrado nos seus *Cadernos Filosóficos* que nenhum marxista havia compreendido o primeiro volume de *O Capital*. Para o autor revolucionário, tal compreensão estava condicionada ao estudo aprofundado e sistemático da obra de Hegel, e ninguém havia se proposto a fazer isso até então.

O próprio Lênin não dispunha de recursos suficientes para formular uma síntese mais fidedigna do pensamento de Marx. Ele não teve acesso a alguns dos mais notáveis textos de cunho filosófico do velho mouro, como os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, o texto completo de *A ideologia Alemã* que só foi publicado no início dos anos trinta, e também os *Grundrisse* (Konder, 2002, p.52).

Apesar de suas limitações no campo filosófico, não podemos deixar de ressaltar a importância do fundador do Estado soviético no campo teórico-político. Lênin foi um dos maiores combatentes dos modismos que se propagaram após a morte de Marx e Engels, e se contrapunha radicalmente às tendências reformistas que prevaleceram no pensamento socialista até a Primeira Guerra Mundial, cujo maior expoente foi Karl Kautsky.

No que diz respeito ao conceito de ideologia, Lênin e Kautsky tinham um pensamento muito semelhante. Para eles havia ideologias reacionárias e ideologias progressistas, e no modo de produção capitalista, assim como a luta de classes acontecia no transcorrer da vida cotidiana, tanto a ideologia proletária quanto a ideologia burguesa também estavam em um campo de disputa pela hegemonia. Portanto, o embate entre Lênin e a Segunda Internacional não era

propriamente relativo ao conceito de ideologia, mas ao movimento político de embate entre as ideologias.

No final do século XIX, o movimento socialista estava em ascensão. Os partidos políticos ligados às massas trabalhadoras haviam conquistado grandes concessões da burguesia. Houve um aumento do poder de compra da classe trabalhadora nos países mais industrializados da Europa e modificações animadoras na legislação por meio da bancada de deputados presentes no Parlamento.

Nesse momento, de acordo com Konder (2002), algumas controvérsias e questionamentos começaram a surgir. Afinal, diante dos avanços obtidos, a ideia de uma revolução necessária não deveria ser substituída por um programa reformista que proporcionasse mudanças mais graduais e exequíveis? Não seria contraproducente manter a rivalidade com a burguesia e buscar por um rompimento revolucionário com o capitalismo?

Aparentemente, em um primeiro momento, essas posições reformistas foram derrotadas no campo político, contudo, as ideias não foram totalmente abandonadas por alguns líderes. No campo teórico e filosófico, alguns pensadores começaram a defender a ideia de que o futuro seria um prolongamento “natural” e “espontâneo” do presente, que a conquista de direitos em direção à igualdade aconteceria inevitavelmente, sem a necessidade de grandes confrontos.

Konder observa que, gradualmente, o pensamento dialético foi sendo deixado de lado pelo movimento socialista, dando lugar à uma concepção naturalista e evolucionista de sociedade. Isso se deve à difusão do pensamento de Darwin acerca da evolução natural das espécies. Essa mesma lógica começou a ser transportada ao movimento humano e social, reduzindo as tensões sociais e as contradições à uma perspectiva biologizante e naturalista, ao ponto de alguns pensadores estabelecerem relações de correspondência entre Marx e Darwin. O próprio Kautsky orgulhava-se de, antes de se tornar socialista e marxista, ter sido darwinista, pois, segundo ele, não foi necessário alterar em nada a sua perspectiva.

O que se ignorava, no entanto, é que esta “forma de ver o mundo” ocultava uma série de contradições que poderiam acarretar em graves consequências ao pensamento revolucionário. Não somente ocultava como também contrariava

totalmente as bases do pensamento marxiano e engelsiano, eliminando as possibilidades de transformação radical da sociedade.

Vale lembrar que, neste mesmo período, Kautsky se transforma no maior intérprete e decodificador do pensamento marxista. Nas palavras de Konder (2002, p.54), a partir de uma montagem eficiente, Kautsky produziu “[...] um sistema que dava a todos a impressão de constituir a expressão mais legítima do essencial do pensamento do filósofo comunista [...]”. O historiador George Haupt atribui a Kautsky a paternidade das noções de marxismo de seu tempo, chancelando o viés evolucionista ao qual a teoria de Marx foi atrelada.

Uma outra interpretação tendenciosa da obra marxiana aparece nesse mesmo contexto. Além do evolucionismo darwinista, os socialistas da passagem do século XIX para o século XX manifestaram uma forte tendência a compreender as ideias do autor de *O Capital* como um determinismo econômico. Paul Lafargue, genro de Marx e autor do conhecido panfleto intitulado *O direito à preguiça*, foi um dos grandes fomentadores dessa distorção das ideias de seu sogro ao escrever uma obra chamada *O determinismo econômico de Karl Marx* (Konder, 2002, p.54-55).

Estas alterações do pensamento de Marx persistem até os dias atuais. Não raro nos deparamos com discursos e com pesquisas produzidas no meio acadêmico que reafirmam o “determinismo econômico” de Karl Marx e que, portanto, o método produzido por ele se tornou obsoleto para tratar de assuntos atuais. Em decorrência disso, métodos como fenomenologia, por exemplo, têm ganhado forças no âmbito das ciências humanas e também da ciência da educação.

De acordo com Konder, diante deste cenário o conceito de ideologia sofria uma “desdramatização”. O autor afirma que:

Tanto no caso do evolucionismo como no caso do determinismo econômico, a questão da ideologia, tal como Marx tinha abordado, era esvaziada em sua significação. O conceito se empobrecia. O ideólogo passava a ser visto como consequência lógica ou natural da lenta e inexorável evolução da espécie humana, ou então como o corolário mecânico ou subproduto fatal de uma determinação socioeconômica (Konder, 2002, p. 55).

Esse estreitamento do conceito de ideologia a uma compreensão meramente sociológica resultou em uma série de análises imediatistas e unilaterais da obra marxiana e consequentemente do pensamento filosófico desse tempo. A diluição dessa categoria de análise à mera subjetividade dos sujeitos, comprometeu significativamente a visão de mundo dos líderes e dos representantes da classe trabalhadora da época. Consequentemente, a luta pela transformação social se enfraqueceu, colocando de um lado os revolucionários e de outro os reformistas.

Os rumos desta concepção eram permeados por um duplo movimento curioso: a admiração dos socialistas por Marx e, ao mesmo tempo, o desconhecimento de sua obra. Em alguns ambientes, Marx era tido como um guru, um herói mítico, cujo pensamento era complexo demais para ser compreendido (Konder, 2002, p. 57).

O desconhecimento de obras fundamentais de Marx, as contradições, os conflitos de interesses e a correlação de forças entre a classe trabalhadora e a burguesia, induziram os pensadores da época, inclusive a Lênin e a Kautsky, a deixarem de lado o conceito de ideologia como foi definido por Marx para focar na disputa de ideias, sem discutir a que ponto suas próprias ideias não estavam sendo produzidas ideologicamente pela própria classe dominante.

Os marxistas do final do século XIX e sobretudo os do início do século XX, em sua maioria, adotaram uma concepção redutivamente sociológica da ideologia, limitando-se ao esforço de identificar — e denunciar politicamente — as formas diretas mais simples da expressão dos interesses materiais das classes sociais no discurso dos teóricos, nos programas de ação ou na produção artística. E esse fenômeno pode ser constatado tanto na perspectiva de Kautsky como na de Lênin (Konder, 2002, p.55).

Em um dos textos de Lênin intitulado *Notas críticas sobre el problema nacional* (1977), o autor expressa sua concepção de ideologia da seguinte forma:

Em cada cultura nacional existem, mesmo que em forma rudimentar, elementos de uma cultura democrática e socialista, pois em cada nação há massas trabalhadoras e exploradas, cujas condições de vida inevitavelmente engendram uma ideologia democrática e socialista. Mas em cada nação existe igualmente uma cultura burguesa [...] não simplesmente em

forma de 'elementos', mas como cultura dominante (Lênin, 1977, p.352).

Lênin não nega a perspectiva pejorativa de ideologia de Marx e Engels, porém a amplia e confere à ela, conforme afirma Konder (2002), um sentido redutivamente sociológico. Para o autor, a ideologia é um sistema de ideias e crenças ligados às classes e segmentos sociais que orientam o modo como os homens se organizam em sociedade. Nesta perspectiva, não existem ideologias boas ou ruins, o que existem são pensamentos diversos na sociedade que disputam o espaço político, ou nas palavras de Eagleton:

Como nos recorda Lênin, as aparências são, afinal de contas, bastante reais; pode haver uma discrepância entre os conflitos materiais e as formas ideológicas que os expressam, mas isso não significa, necessariamente, que essas formas sejam falsas [...] ou 'irreais' (Eagleton, 1997, p.78).

Fica claro, portanto, o motivo pelo qual Lênin trabalha com a perspectiva de luta ideológica, de disputa de ideias, e também se preocupou, como líder político que foi, com o modo como as ideias se disseminam e se tornam hegemônicas ao longo do tempo. Para ele o socialismo é a ideologia do proletariado, e essa ideologia nasce no interior da sociedade burguesa.

[...] O socialismo, como ideologia da luta de classe do proletariado, está subordinado à condição geral de nascimento, desenvolvimento e consolidação de qualquer ideologia; em outras palavras, está fundado sobre todo o conjunto dos conhecimentos humanos, pressupõe um alto nível de desenvolvimento científico, demanda trabalho científico etc. etc. [...] O socialismo é introduzido pelos ideólogos na luta de classes do proletariado, a qual se desenvolve espontaneamente sobre a base das relações capitalistas (Lênin, 1976, p. 204-205).

Em Lênin a ideologia possui um papel positivo, pois, para o autor, assim como existe uma ideologia burguesa hegemônica, existe também uma ideologia do proletariado que é o socialismo. As classes subalternas devem, portanto, disseminar a sua ideologia nos diferentes espaços em que atuam por meio das artes, da educação, e de toda forma de expressão cultural, levando a todos a esperança de um outro modelo de sociedade.

É importante observar, conforme vimos nas citações acima, que o conceito de ideologia em Lênin se confunde, muitas vezes, com a noção de ideário, de teoria, de conjunto de ideias e de cultura, e com isso se afasta da concepção marxiana e engelsiana que confere ao pensamento ideológico características específicas e determinadas.

Nos parece que, a concepção leninista de ideologia é a que se consolidou majoritariamente no campo das ciências sociais. Dentre os intelectuais mais influentes da tradição marxista que incorporaram a concepção de Lênin de ideologia e cuja obra também foi produzida no início do século XX, está Antônio Gramsci (1891-1937).

Durante os seus anos de exílio, o pensador italiano produziu sua obra mais conhecida intitulada *Cadernos do Cárcere*. Nela, o autor, dentre outros assuntos, discorre sobre a relevância do processo educativo da classe trabalhadora e da formação de intelectuais orgânicos cujas ideias correspondem aos interesses dos grupos aos quais pertencem. Por essa razão, Gramsci se tornou uma das maiores referências para se pensar a sociedade e a educação. Sua concepção de ideologia fica clara ao tratar da formação dos intelectuais e da função social que desempenham.

1.4. GRAMSCI, A IDEOLOGIA E A FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS

Antonio Gramsci, no conjunto de sua obra, não se preocupou em fazer uma elaboração sistemática do conceito de ideologia. Encontra-se no autor, algumas considerações sobre o tema que permitem um vislumbre geral do que entendia como ideologia a partir de sua interpretação de Marx. Assim como Lênin, o autor não teve acesso à obra clássica *A ideologia Alemã*. O sentido atribuído à ideologia em sua obra se assemelha muito ao de Lênin e dos marxistas contemporâneos a ele. Para esse momento, elegeu-se os escritos de Gramsci sobre a formação do intelectual e o princípio educativo, tendo em vista que, para o autor, ideologia e consciência são elementos aproximados e a educação tem papel decisório na formação humana (Gramsci, 2002, p.17-18).

Ao abordar a formação do intelectual na sociedade de classes, Gramsci traz o conceito de intelectuais orgânicos, e os difere dos intelectuais tradicionais. Os primeiros são os intelectuais formados no seio de seu próprio grupo social,

de sua própria classe, que pensam, discutem e elaboram a visão social de um grupo específico conforme os seus interesses. Os segundos são os intelectuais consagrados pela sociedade, que possuem um papel social formal de pensadores e estão quase sempre à serviço da classe dominante. Nesse sentido, em Gramsci não há trabalho puramente físico, em todo trabalho físico existe um mínimo de atividade intelectual criadora, logo, todos os homens são intelectuais, porém nem todos ocupam a função social de intelectuais (Gramsci, 2001, p.18).

O autor não desassocia a formação dos intelectuais na sociedade com as forças de oposição entre as classes que são inerentes ao capitalismo, ele considera que o grupo social dominante, ao se sobrepujar aos demais grupos, detém as categorias de intelectuais mais amplas e complexas tornando dominante também a sua forma de pensar, ou seja, a sua ideologia.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (Gramsci, 2001, p.18-19).

Uma das principais formas de organização dos intelectuais orgânicos para a ampliação de sua representatividade e para a defesa dos interesses dos seus grupos sociais são os partidos políticos. O autor demonstra que a conquista histórica de lugares oficiais de disputa de poder pelos grupos menos favorecidos socialmente, ampliam as possibilidades para que o pensamento desses grupos seja difundido e encontre correspondência em outros intelectuais que pensam de forma semelhante. A partir disso, caminhos para a construção de uma transformação social podem ser construídos, dando voz a grupos minoritários e quebrando gradativamente a hegemonia da ideologia dominante (Gramsci, 2001, p.24).

Para Gramsci, a escola é uma instituição fundamental para a formação humana em sua integralidade. Em função disso, não deve ser uma para a elite e outra para a classe menos favorecida. O autor propõe um modelo chamado de escola única no qual não se forma uns para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual, afinal é impossível estabelecer essa cisão entre uma coisa e outra (Gramsci, 2001, p.33). Gramsci tece críticas quanto à fragmentação do conhecimento nas escolas e ressalta que tais diferenciações reforçam as desigualdades sociais e acentuam as diferenças entre as classes, por esse motivo deve ser pública, sob a responsabilidade do estado e o currículo deve contemplar os conhecimentos clássicos e técnicos que propiciem ao sujeito possibilidades de compreensão do mundo e de emancipação. Favoreto e Nascimento, ao tratar da questão educacional do ponto de vista gramsciano afirmam que:

A educação em Antônio Gramsci se constitui em um dos privilegiados instrumentos para a transformação da sociedade. Embora não seja a escola da nova ordem social, é ela, a escola que está em construção. As mudanças na vida social de um país, passam, necessariamente, pela escola, mesmo a escola burguesa, e serão, posteriormente, complementadas na ação prática da militância partidária. Desse modo, o proletariado terá, também, seus intelectuais orgânicos, os quais, compreendendo a sociedade em toda sua complexidade, mais do que trabalhadores especializados, poderão analisar criticamente sua realidade, de modo a encontrar possibilidades para a transformação social (Nascimento; Favoreto, 2018, p. 268).

Conforme o exposto anteriormente, não se encontra nos escritos de Gramsci uma organização metódica de seu pensamento sobre a ideologia, contudo a temática permeia a sua obra ao tratar de assuntos como a importância dos intelectuais e a sua formação, os aspectos políticos, históricos e culturais que se interpõem à formação do homem enquanto agente intelectual, e também a importância da escola na construção da visão de mundo do ser social.

Em sua análise sobre a constituição do Estado e da política, Gramsci observa o modo como grandes movimentos coletivos são organizados, e aponta para a necessidade de olharmos esses movimentos em sua fase molecular,

capilar e de difícil análise. Para o autor, todo grande movimento inicia com uma fase embrionária antes de consagrar grandes nomes e realizarem grandes feitos. Nesta fase inicial, os movimentos possuem ideologias difusas, não tão claras, as quais também são importantes para a construção de uma ideologia capaz de se tornar hegemônica. Nas palavras do autor:

A importância das utopias e das ideologias confusas e racionalistas na fase inicial dos processos históricos de formação das vontades coletivas: as utopias, o racionalismo abstrato têm a mesma importância das velhas concepções do mundo historicamente elaboradas por acumulação de experiências sucessivas. O que importa é a crítica à qual este complexo ideológico é submetido pelos primeiros representantes da nova fase histórica: através desta crítica tem-se um processo de distinção e de modificação no peso relativo que os elementos das velhas ideologias possuíam: aquilo que era secundário e subordinado, ou mesmo acessório, é considerado principal, torna-se o núcleo de um novo complexo ideológico e doutrinário. A velha vontade coletiva desagrega-se em seus elementos contraditórios, porque os elementos subordinados destes últimos se desenvolvem socialmente, etc (Gramsci, 2017, p.311).

Ao caracterizar a ciência e a filosofia, referindo-se à objetividade científica, o autor afirma que a ciência também é uma ideologia, ou uma visão de mundo. Ele ressalva:

“Objetivo” significa precisamente e apenas o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta é uma concepção particular do mundo, uma ideologia (Gramsci, 1999, p.73).

O autor analisa o modo como uma ideologia é substituída por outra historicamente estabelecendo assim uma relação entre os termos “visão de mundo”, “consciência” e “ideologia” e deixando claro que, assim como para Lênin e os demais marxistas do início do século XX, ideologia em Gramsci recebe um sentido genérico, de viés sociológico, voltado ao conjunto de saberes dos grupos sociais e perde as categorias estabelecidas por Marx e Engels.

Gramsci, reconhece a preponderância da ideologia dominante na constituição do pensamento humano na sociedade de classes. Entretanto, destaca o papel da educação nesse embate de ideologias e confere à escola uma função indispensável na formação da consciência na classe trabalhadora, o fator ideológico em Gramsci não é decisivo para a transformação da sociedade, mas sem dúvida uma educação igualitária e de qualidade instrumentaliza os sujeitos em direção a uma práxis revolucionária.

1.5. ALTHUSSER E OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO

Louis Althusser é, sem dúvida, uma das maiores referências do pensamento marxista das últimas décadas do século XX, e trouxe grandes contribuições para se pensar o conceito de ideologia posto que esta foi uma das principais categorias de análise com as quais ele trabalhou.

O contexto em que viveu é caracterizado por duas principais vertentes revolucionárias que predominavam na produção teórico-política da época: uma delas foi caracterizada por um viés humanista, social-democrata, de diálogos com a religião, voltada à subjetividade humana e a um relacionamento pacífico entre as classes. A outra vertente, à qual o filósofo francês pertencia, propunha a linha marxista mais ortodoxa e um retorno às obras clássicas de Marx e Engels.

De acordo com Sobrinho (1982), esta dicotomização do pensamento marxista ocorre a partir de um movimento de “desestalinização” das ideias comunistas. Após quarenta anos de hegemonia do pensamento marxista a partir de Stalin, a França se torna um país empobrecido teoricamente, principalmente quando se trata do operariado da época. Dessa forma, Althusser decide, juntamente com outros autores importantes como Balibar (1942), Poulantzas (1936), Establet (1938), entre outros, ressocializar o pensamento marxista ao proletariado francês.

Sobrinho destaca duas obras principais de Althusser que demonstram o caminho metodológico seguido pelo francês em direção à uma compreensão mais ampla da categoria ideologia: *Pour Marx* (1965), traduzida em português como *A favor de Marx*, e o ensaio intitulado *Os aparelhos ideológicos do Estado* (1992). A primeira, segundo o autor, apresenta a contribuição de Althusser à

ortodoxia marxista e consiste em uma obra de cunho teoricista. Na segunda, Sobrinho afirma que, apesar das ambiguidades, o francês enfatiza as questões mais políticas que giram em torno da ideologia.

Em *A favor de Marx*, Althusser procura estabelecer uma cisão entre o pensamento genuinamente marxista e toda forma de subjetivismo, humanismo e pragmatismo. O autor combate explicitamente a antropologia humanista que, segundo ele, baseia-se em um período pré-marxista contaminado pela ideologia da época, e distingue o pensamento ideológico do pensamento científico, sendo um a antítese do outro. Nesse momento, o autor concebia a ideologia como falsa consciência, e a única forma de combatê-la seria por meio da ciência.

Para o filósofo francês, a própria obra marxiana teve um período de contaminação ideológica. Devido ao contexto em que nasceu, o jovem Marx foi influenciado pelo que havia de mais reacionário, ideológico e mistificador de sua época, que era a filosofia alemã. A partir de 1845, especialmente após a obra *A ideologia Alemã*, Althusser considera que inicia o período verdadeiramente científico e marxista da obra de Marx. Obviamente esse posicionamento do autor é criticado por vários outros pensadores.

Começamos então, a compreender o que significa ideologia para Althusser. Em primeira instância, ideologia é o outro da ciência e ambas são diametralmente opostas. Em segunda instância a ideologia é, também, a condição primitiva que possibilita o surgimento da ciência. Sem ela não haveria possibilidade de distinguir o falso do verdadeiro, o objetivo do subjetivo. Nesse momento, o autor salienta a importância da filosofia, pois, é por meio dela que se define o que é ideológico e o que é científico, e também a própria filosofia deve se colocar como objeto de análise de si mesma, eliminando todo e qualquer resquício de contaminação ideológica que ela possa ter incorporado.

Ora, sendo a ideologia uma condição necessária para o surgimento e o aprimoramento da ciência por intermédio da filosofia, para Althusser a ideologia é um elemento impossível de ser erradicado. Todos os homens, em todas as sociedades vivem irremediavelmente sob formas ideológicas de compreender e

explicar o mundo simbolicamente. Nas palavras de Sobrinho, para Althusser a ideologia é

[...] um sistema de representações, de diversos níveis, não um sistema conceitual. Ao contrário de uma aberração ou excrescência, algo indesejável que deve ser extirpado, a ideologia é necessária, necessariamente existente no tecido de toda e qualquer formação social, fazendo parte organicamente das sociedades (enquanto uma instância da superestrutura), tão indispensável à vida social quanto a respiração. Não há, pois, possibilidade de uma sociedade sem ideologia. Ao contrário de Marx, que propunha a erradicação das representações (no caso, mais propriamente a filosofia/ideologia alemã), Althusser entende que a ideologia é trans-histórica (Sobrinho, 1982, p. 74).

Portanto, se a ideologia é eterna, a filosofia também o é, e possui o constante papel de descontaminação ideológica das ideias garantindo a cientificidade do pensamento, porém sem nunca alcançar a possibilidade da construção de uma sociedade sem ideologias. Dessa forma, Althusser elimina toda e qualquer possibilidade de desideologização da sociedade. Mesmo em uma sociedade sem classes, a ideologia seria utilizada para orientar a vida dos homens em suas práticas cotidianas, com a diferença de que seriam ideologias destinadas ao bem comum de todas as pessoas.

Um outro fator importante a ser considerado é que, em um claro diálogo com a psicanálise freudo-lacaniana, Althusser situa a ideologia no campo do inconsciente. Para ele, as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem em uma sociedade determinada, e isso molda sua forma de pensar, de agir, de falar, orienta o modo como as pessoas conduzem seus relacionamentos com o outro, suas crenças, seus gostos particulares e toda a sua intervenção sobre a realidade e o convívio em sociedade. Essa forma de vida não desaparece simplesmente tomando consciência da existência da ideologia, ela se perpetua por toda a vida do indivíduo (Sobrinho, 1982, p.76).

Na segunda obra de Althusser considerada por Sobrinho como um dos marcos do seu pensamento, o autor se propõe a realizar o que chama de “um início de esboço” para conferir maior profundidade teórica e sistemática a um tema que o próprio Marx não havia tomado com objeto central em suas análises,

e para isso observa que a ideologia subsiste na sociedade de classes por meio de aparelhos repressores e a aparelhos ideológicos do estado (ARE e AIE) (Althusser, 1992, p.42-43).

O autor afirma que a teoria clássica marxista apresenta o Aparelho do Estado se referindo ao governo, à administração, ao exército, à polícia, e a outros órgãos e instituições que estão sob a égide do estado burguês. Todavia, observa que esse grande aparelho estatal subdivide as suas intervenções por meio de aparelhos repressivos representados, por exemplo, pelas polícias e pelo exército que utilizam até mesmo da violência física para fazer valer as suas imposições, e também por aparelhos ideológicos os quais, em sua maioria, não são estatais, mas atuam como propagadores da ideologia dominante nos mais diversos setores da sociedade.

Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular): O AIE religioso (O sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.); o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (Althusser, 1992, p. 43-44).

Ao listar os principais aparelhos ideológicos do estado, Althusser ressalta que não há aparelho repressivo sem ideologia e nem aparelho ideológico sem repressão, porém cada um deles exerce uma função predominante, ou de coerção ou de propagação ideológica. O fato de a maioria dos aparelhos ideológicos serem privados como a igreja, a família e a imprensa, não impede que cumpram o seu papel a serviço do estado, o que os unifica é justamente o seu funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é a ideologia dominante ou da classe dominante (Althusser, 1992, p.48).

Do ponto de vista histórico, o autor demonstra como a configuração dos AIE tomam formas e ocupam funções distintas na sociedade de classes. Na Idade Média, embora houvesse também o aparelho familiar e político, a sobrepujança da Igreja e da religião atreladas ao estado era a principal forma de

manutenção do *status quo* da classe hegemônica. Já no capitalismo moderno, segundo o autor, a escola se tornou o meio e o modo mais fácil para o capital se perpetuar e normalizar as condições de exploração e dominação.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que laico), em que os mestres, respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos pais (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes libertadoras (Althusser, 1992, p. 66 e 67).

Pode-se então sintetizar a perspectiva althusseriana acerca da ideologia a partir dos seguintes pontos: 1) A ideologia, por meio de seus diversos aparelhos públicos e privados, é uma das formas de controle do estado burguês sobre as massas e de perpetuação da classe dominante; 2) A ideologia é o sistema de ideias e representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social; 3) A escola é o principal AIE na sociedade contemporânea; 4) A ideologia é a-histórica, pois provém de uma leitura invertida da realidade que não possui nenhuma premissa; 5) A ideologia é imaginativa, pois representa a relação imaginária dos indivíduos com as condições reais de existência; 6) A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, pois antes mesmo de nascer o indivíduo já está submetido e envolto nela (Althusser, 1992, 71-91).

De modo geral, o autor reafirma o mecanismo de funcionamento de um AIE utilizando a ideologia religiosa cristã como exemplo. Para ele o convite da religião é para a submissão de indivíduos com suas particularidades e subjetividades a fim de que se tornem sujeitos (submissos) aos mandamentos e ordenanças de um outro sujeito único, absoluto, a saber, Deus. Ao submeter-se,

o indivíduo passa a se reconhecer com um bom homem, enquadrado nos padrões sociais, imagem e semelhança de seu criador, o qual deseja que ele passe pela terra cumprindo um papel de bondade e lealdade, sendo um bom empregado ou um bom patrão, pois tudo sempre foi assim e assim deve permanecer. Nas palavras do autor, os sujeitos

Reconhecem o estado de coisas existente, que é verdade, que é assim e não de outra maneira, que é preciso obedecer a Deus, à voz da consciência, ao padre, a de Gaulle, ao patrão, ao engenheiro, que é preciso amar o próximo como a si mesmo, etc. A conduta concreta, material desta maioria não é mais que a inscrição na vida das admiráveis palavras da sua oração: “Assim seja!” (Althusser, 1992, p.113).

Em suma, Althusser reconhece o caráter opressor da ideologia dominante manifesto em seus mais diversos aparelhos que trabalham a favor do Estado. Todavia, o autor não admite a possibilidade de superação da ideologia nem mesmo em uma sociedade sem classes. Para ele, o ser humano sempre será orientado por um arcabouço de ideologias que compõem a cultura na qual ele está inserido. Ideologia, para o filósofo francês, não é, portanto, uma falsa consciência da realidade, mas é o modo como os homens interpretam a sua realidade por meios simbólicos, sejam eles correspondentes ao real ou não.

Após esta breve retomada ao que alguns dos principais nomes do marxismo deixaram em seus registros sobre a questão da ideologia, o que se pode constatar é que, conforme já afirmamos, não há consenso no campo da teoria crítica sobre a especificidade do conceito de ideologia. Os autores supramencionados desenvolveram suas teorias sobre essa temática a partir de seus conhecimentos, da realidade em que viviam e do contexto histórico, político, econômico e social em que estavam inseridos. Tal contexto impossibilitou o acesso desses autores às obras fundamentais de Marx e Engels que deixam clara a sua concepção de ideologia e o seu posicionamento diante dela.

Nosso intuito, contudo, não é conferir nenhum demérito a esses gigantes sobre os ombros dos quais enxergamos o mundo. Muito menos adotar uma postura combativa às variadas concepções de ideologia trazidas por eles.

Todavia, a realidade que tanto nos assola também nos obriga a retornar a conceitos por vezes esquecidos para compreender minimamente as contradições do tempo presente com vistas à sua transformação, como é o caso da ideologia.

2. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Historicamente, a educação foi e é um terreno fértil para a propagação de ideologias. O contexto atual nos revela ainda mais o modo como a escola se tornou terreno de disputa e tem sido invadida por interesses políticos e econômicos que, em sua face aparente, indicam supostamente para uma direção positiva, mas em sua essência, são parte de um projeto de desmonte por meio de perdas de direitos tendo em vista o desmantelamento da educação pública.

Estas interferências de políticas públicas subsidiadas por interesses privados que chegam até a escola precisam, de algum modo, serem aceitas pela sociedade. Elas precisam ser vistas como iniciativas positivas que estão sendo tomadas para melhorar a qualidade e as condições da educação. Para que isso aconteça, a ideologia precisa atuar ocultando, justificando, naturalizando, e tornando hegemônico o projeto de educação que a classe dominante deseja que se estabeleça, ao ponto de convencer a classe trabalhadora que o modelo de educação que eles propõem, é de fato, a melhor opção que temos.

Para demonstrar algumas estratégias utilizadas pela classe dominante para que suas ideias sejam acolhidas e cristalizadas no âmbito educacional na atual conjuntura, trataremos de dois exemplos concretos. O primeiro é a ideologia da competência materializada na Base Nacional Comum Curricular, o segundo refere-se à ideologia do conhecimento “neutro” materializada pelo projeto intitulado Escola Sem Partido.

Nosso objetivo não é realizar uma análise sistemática de cada um destes elementos, mas sim, trazer alguns apontamentos a partir dos quais pretendemos evidenciar o viés ideológico destas iniciativas, e o modo como procuram se infiltrar na educação esvaziando a escola de sua função social.

2.1. A IDEOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O tema das competências voltado à educação escolar tem sido objeto de muitos debates entre os educadores, especialmente após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. O documento organiza os conteúdos escolares a partir de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos do ensino fundamental, como competências sócio-emocionais, competências de cultura digital, entre outras.

Contudo, para além de uma “novidade” na organização curricular que indica uma “nova” metodologia a ser aplicada em sala de aula, a chamada pedagogia das competências é resultado de transformações sociais profundas que ocorreram na produção da vida social. Destas “novas” relações de produção, uma outra forma de conceber a vida social apareceu gerando, pouco a pouco, o que Chauí (2022) denominou de ideologia das competências. As ramificações desta ideologia no campo educacional produziram o que se convencionou chamar de pedagogia das competências.

Um dos sentidos atribuídos à palavra competência, segundo o dicionário Michaelis (2025), é o de uma “aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado”, e esse indivíduo seria alguém, “com profundo conhecimento sobre determinado assunto”. Nesse sentido, o indivíduo competente é aquele que possui um bom desempenho na realização de alguma tarefa e que possui habilidades específicas em determinada área.

Marilena Chauí, em uma de suas obras, buscou demonstrar as raízes históricas da ideologia das competências a partir das transformações históricas, econômicas e sociais causadas pelo liberalismo. Para isso, em primeiro lugar, retoma o conceito de ideologia e, concordando com Marx e Engels, a caracteriza da seguinte forma:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação. Como salienta Marx, o primeiro a analisar o fenômeno ideológico, a ideologia é a difusão para o todo da sociedade das ideias e dos valores da classe dominante como se tais ideias e valores fossem universais e aceitos como tais por todas as classes.

A partir desta definição, utilizando como referência os estudos de Cleude Lefort (1974), Chauí discute sobre as mudanças do discurso ideológico ao longo da história e aponta algumas diferenças entre a forma de disseminação ideológica da burguesia clássica e o *modus operandi* da ideologia após 1930.

De acordo com a autora, a ideologia burguesa possuía um caráter legislador, ético e pedagógico, e designava os detentores legítimos do poder e da autoridade: o pai, o patrão, o professor, o cientista, o governante. Por meio destes arquétipos sociais, a ideologia determinava o que era verdadeiro, falso, bom, mau, lícito, ilícito, justo e injusto, como se fosse uma regra geral de conduta e civilidade que deveria ser obedecida e acatada (Chauí, 2022).

Ocorre que, as alterações que aconteceram no mundo do trabalho e da indústria e que se espalharam por toda a sociedade e pelas relações sociais causaram também uma mudança no discurso ideológico. Estamos falando do período do fordismo.

Agora, uma única empresa se tornou responsável por todo o processo de produção, desde o controle da matéria prima até a distribuição do produto final no comércio. Além disso, outros elementos foram introduzidos como a criação da linha de montagem, a fabricação em série de produtos padronizados e a competição ferrenha entre os produtos similares. A qualidade dos produtos passou a ser atrelada ao nível de avanço científico e tecnológico de que a empresa dispunha. De acordo com Chauí (2022), surge nesse período a ideia de *organização*.

A autora elenca algumas características do que se passou a entender como organização. Em primeiro lugar organizar significa administrar, e essa administração consiste em determinar os melhores meios para que se alcance o objetivo esperado e desse modo, inevitavelmente, o resultado seria positivo. Em segundo lugar, uma organização exige uma racionalidade eficiente, e para isso, cria-se uma hierarquia de diferentes cargos dentro da empresa, e o objetivo do trabalhador passa a ser galgar postos cada vez maiores e adquirir mais *status* e uma melhor retorno financeiro. Em terceiro lugar, uma organização é uma administração científica e racional que funciona por si mesma, graças ao trabalho de pessoas competentes o suficiente para realizar suas funções (Chauí, 2022).

Além da linha de montagem, o trabalho industrial insere um outro elemento em sua organização chamado de gerência científica que, de acordo com Chauí consiste em:

[...] depois de despojar o trabalhador do conhecimento da produção completa de um objeto, a organização divide e separa os que possuem tal conhecimento os gerentes e administradores e os que executam as tarefas fragmentadas dos trabalhadores. Com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar (Chauí, 2022, p. 55).

Segundo a autora, no contexto atual, a noção de organização inclui também a produção de novas tecnologias. A absorção das ciências pelas tecnologias produziu o que hoje se chama de tecnociência, e com isso, as ciências passaram a participar diretamente do processo produtivo, na qualidade de forças produtivas. A consequência disso foi o surgimento da expressão “sociedade do conhecimento” para indicar que a economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação (Chauí, 2022).

Por isso, conforme afirma a filósofa brasileira,

[...] em vez de falar em ideologia invisível, como propôs Lefort, decidimos falar em ideologia da competência, que, como toda ideologia, oculta a divisão social das classes, mas o faz com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas (Chauí, 2022, p. 56-57).

Podemos sintetizar o discurso competente da seguinte forma: 1) O discurso competente é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma hierarquia reconhecida na organização. A palavra do especialista, do *coaching*, do *CEO*, é extremamente respeitada, pois, por seus próprios méritos ele alcançou a posição em que está; 2) A organização é competente, enquanto os indivíduos e as classes sociais são incompetentes e dirigidos pela organização; 3) A competência ou a incompetência são de cunho privado, afinal, com um

pouco de esforço, qualquer pessoa pode também se tornar uma especialista em determinado assunto.

À medida em que o discurso competente culpabiliza os indivíduos pela sua falta de especialização e competência, a educação passa a ser instrumentalizada pela ideologia por meio da busca incansável por cursos, faculdades, pós-graduações, línguas, estágios, mentorias, enfim, pela conquista de um certificado que ateste que o trabalhador se tornou um especialista devidamente reconhecido. Disso surge a ideia do “notório saber”.

As consequências disso tudo não são difíceis de constatar. A educação se torna um mero instrumento de “capacitação” para o trabalho, as faculdades privadas disputam pelo menor preço e menor tempo de formação de seus alunos, os métodos “inovadores” de aprender e ensinar com “eficiência” e agilidade conquistam os trabalhadores que estão em busca de aperfeiçoamento para ganharem um pouquinho melhor, enfim, um contexto de horrores e de total dismantelo da educação.

A BNCC, enquanto documento normativo que orienta as propostas curriculares do Brasil inteiro, é a materialização da ideologia das competências convertida em proposta pedagógica. O documento foi elaborado e aprovado às pressas em um período de grandes conflitos políticos em nosso país, junto com ele, outras iniciativas como a reforma do ensino médio e a BNC - Formação também foram instituídas.

De acordo com a BNCC,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p.8).

O documento define competência da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p.8).

Dentre as dez competências gerais elencadas pela Base, encontramos elementos como: exercitar a curiosidade intelectual, valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, utilizar diferentes linguagens, compreender e utilizar as diferentes tecnologias, exercitar a empatia e o diálogo, entre outros (Brasil, 2017, p. 9-10).

A partir da BNCC é possível perceber que o desenvolvimento de competências se torna o eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem, conferindo às competências uma dimensão pedagógica. De acordo com Ramos,

Ao ser tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – competências –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos e validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição, que predomina (Ramos, 2016, p. 64).

No bojo da institucionalização da pedagogia das competências, a ideologia da competência é legitimada e passa a organizar e direcionar o que se ensina e se aprende na sala de aula. Ao focar no conhecimento tácito e pragmático, o currículo calcado na pedagogia das competências é esvaziado de conteúdo científico sistematizado, dando lugar às práticas em detrimento da assimilação dos saberes.

De acordo com Orso e Santos (2020), a visão de mundo imposta pela BNCC revela o seu caráter teórico-ideológico. Segundo os autores:

Interessa, pois, ao debate em tela, que a visão de mundo que sustenta a BNCC paute-se numa filosofia pragmática e utilitarista, numa tendência teórico-ideológica que centra esforços em evadir-se da razão moderna, com vistas a dar lugar a um tipo de concepção de mundo interpretada superficialmente ou mesmo por um caráter místico e subjetivista (Orso e Santos, 2020, p. 173).

Levando em conta o caráter pragmático e subjetivista da BNCC bem como o contexto histórico, político e social no qual ela foi implementada, os autores ressaltam:

Sobre os limites desses pressupostos orientadores da BNCC, inaugura-se um pensamento pseudofilosófico, de manutenção do modo de produção capitalista, com todas as desigualdades próprias desse sistema. Emergem falsos apelos, materializados em bandeiras antipartidos, anticomunismo, antiesquerdistas, antiescolas, anti-intelectuais, anticientífico, entre outros (Orso e Santos, 2020, p.173).

Na esteira destes ideários que compõem a conjuntura em que a BNCC foi produzida e promulgada, inclui-se também a defesa da “neutralidade” dos conhecimentos que são transmitidos da escola. O mesmo movimento político e ideológico que respalda os pressupostos da Base, também se posiciona a favor de uma “escola sem partido”, na qual os professores sejam proibidos de “orientarem politicamente” seus alunos, e limitem seu trabalho à transmissão do conhecimento. Vejamos em que se baseiam essas reivindicações.

2.2. A IDEOLOGIA DO CONHECIMENTO “NEUTRO” E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

As discussões acerca da neutralidade do conhecimento ou da neutralidade axiológica do saber, surgem com o positivismo no final do século XVIII e início do século XIX. De acordo com Lowy (2000), as concepções positivistas no domínio das ciências sociais possuem três premissas básicas que estruturam o seu sistema operacional, são elas:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural; 2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches* e processos empregados pelas ciências da natureza; 3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (Lowy, 2000, p.17).

Estas três proposições, de acordo com o autor, aparecem também nas obras de autores considerados afastados do positivismo clássico. Neste sentido, quando uma ou mais destas características aparecem na obra de um autor,

como é o caso de Max Weber, por exemplo, Lowy a caracteriza como uma obra que contém uma dimensão positivista.

O positivismo, em sua gênese histórica, surge como uma teoria crítico-revolucionária da burguesia que, naquele momento, era a classe revolucionária antiabsolutista. Contudo, com a ascensão da burguesia ao poder nos principais países europeus, o positivismo “muda de cor” e passa a ser uma ideologia conservadora alinhada aos interesses da ordem burguesa estabelecida. Ainda conforme Lowy, constatamos que:

O axioma da neutralidade valorativa das ciências sociais conduz, logicamente, o positivismo, a negar — ou melhor, a ignorar — o condicionamento histórico-social do conhecimento. A própria questão da relação entre conhecimento científico e classes sociais geralmente não é colocada: é uma problemática que escapa ao campo conceitual e teórico do positivismo. Ele só analisa os fundamentos sociais do pensamento pré-científico: pensamento mágico etc.; mas a própria ciência social nele aparece soberanamente livre de vínculos sociais. Em outras palavras: uma sociologia do conhecimento (científico), uma análise da relação entre o saber e as classes sociais são contraditórias com o quadro metodológico fundamental do positivismo (Lowy, 2000, p.18).

O positivismo clássico é considerado um herdeiro histórico da filosofia do Iluminismo. Condorcet (1743-1794) foi um dos expoentes da, então considerada, nova vertente. O filósofo pretendia aproximar as ciências da sociedade ao modelo científico seguido pelas ciências da natureza e pela economia, criando uma racionalidade que impedisse qualquer interpretação tendenciosa manipulada por interesses políticos. Seu objetivo era “emancipar o conhecimento social dos “interesses e paixões” da classe dominante” (Lowy, 2000, p 20).

É interessante notar que o saber objetivo e sistematizado sempre interessou às classes potencialmente revolucionárias. Mesmo que por caminhos não muito assertivos, o positivismo, enquanto ainda se interessava pela transformação social, pretendia compreender a sociedade de forma objetiva e estava em constante busca pela verdade. A eles não interessava o mascaramento, o ocultamento e nem a compreensão invertida da realidade invertida, ao contrário, quanto mais objetivo o conhecimento, quanto mais fidedigno e livre de ideologias fosse as ciências da sociedade, mais os reais

interesses da classe dominante seriam revelados e as reais determinações de opressão e dominação seriam demonstradas.

Contudo, como a história não é linear, a partir de Augusto Comte (1798-1857), o positivismo assume um caráter ideológico de legitimação da ordem burguesa que agora havia se tornado a classe hegemônica. De acordo com Lowy, ao se referir ao seu precursor Condorcet, Comte apontava as limitações de seu pensamento em decorrência dos “preconceitos revolucionários”. O autor afirma que, agora, “o método positivo visa afastar a ameaça que representam as idéias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico” (Lowy, 2000, p.23).

O interessante é que, para sustentar a sua perspectiva de neutralidade, Comte utiliza o mesmo princípio metodológico de Condorcet: a ideia de uma ciência “natural” da sociedade. Comte defende que as ciências da sociedade, mais tarde denominada como sociologia, é parte do sistema de ciências naturais, e, portanto, qualquer tentativa de alterar a ordem natural da sociedade pode resultar em desordem e prejuízo para todos.

Émile Durkheim concorda com Comte sobre a ordem natural da sociedade, e defende que os fatos sociais devem ser tratados como “coisas”, como fatos datados. Somente assim, segundo Durkheim, o sociólogo poderá compreender a sociedade objetivamente. Segundo o autor:

[...] os fenômenos sociais são coisas e devem ser tratados como coisas. Para demonstrar esta proposição não é necessário filosofar sobre a sua natureza nem discutir as analogias que apresentam com os fenômenos dos reinos inferiores. Basta verificar que eles são o único datum oferecido ao sociólogo. É coisa, com efeito, tudo o que é dado, tudo o que se oferece, ou antes, se impõe à observação. Tratar fenômenos como coisas é tratá-los na qualidade de data que constituem o ponto de partida da ciência. Os fenômenos sociais apresentam incontestavelmente esta característica (Durkheim, 2004, p. 60).

Para Durkheim, o papel do sociólogo é tomar o fato social com uma “coisa” sem nenhuma influência de prenoções e preconceitos acerca destes fatos. O sociólogo deve ser dotado de “boa vontade” e realizar um “esforço de objetividade”, eliminando a influência de crenças ou desejos pessoais. A cerca desta pretensa “neutralidade”, Lowy afirma que:

É suficiente examinar a obra dos positivistas, de Comte e Durkheim até nossos dias, para se dar conta de que eles estão inteiramente fora da condição de “privados de preconceitos”. Suas análises estão fundadas sobre premissas político-sociais tendenciosas e ligadas ao ponto de vista e à visão social de mundo de grupos sociais determinados. Sua pretensão à neutralidade é às vezes uma ilusão, às vezes um ocultamento deliberado, e, frequentemente, uma mistura bastante complexa dos dois (Lowy, 2000, p.32).

Identificada, pois, a origem das discussões sobre a neutralidade do conhecimento, e o modo como um pensamento originalmente revolucionário foi absorvido pela ideologia e se transformou em uma das maiores expressões do conservadorismo, podemos analisar a forma como a ideologia da “neutralidade” do conhecimento vem rondando a educação e a escola pública nos dias atuais. Uma das maiores expressões desta ideologia pode ser encontrada no movimento chamado Escola Sem Partido.

Antes de tudo, é preciso lembrar que a escola, enquanto instituição formal de socialização do conhecimento científico, em sua origem histórica, foi criada para atender única e exclusivamente as elites de sua época há mais ou menos dois mil e quinhentos anos atrás, ainda durante o período do escravismo. Foi apenas depois da ascensão da burguesia ao poder, e devido às alterações sociais do modo como os homens passaram a produzir e organizar suas vidas, que surge, então, a escola pública, com o objetivo de “socializar” às classes subalternas o conhecimento necessário para que a organização social burguesa permanecesse inalterada.

Contudo, neste momento, de acordo com Orso (2017), surge um pequeno problema para as elites:

[...] como fazer para difundir a escola, já que se constituía numa necessidade de desenvolvimento da nova classe dominante, porém, sem correr o risco de perder o controle sobre ela? Afinal, se a escola havia sido criada para reproduzir os conhecimentos da classe dominante para perpetuar a sua dominação, a apropriação dos mesmos pelos integrantes da classe que lhe era oposta, os trabalhadores, poderia se tornar perigoso. Portanto, tratava-se de expandir a escola, nada obstante, com o cuidado de que não se transformasse em um instrumento contrário a seus interesses e que pudesse subverter a ordem existente (Orso, 2017, p.132).

Desde então, a preocupação da classe dominante em relação à educação escolar permanece a mesma. Se não se pode impedir totalmente o acesso da classe trabalhadora à escola e aos conhecimentos científicos, procura-se ao menos ofertá-lo em pequenas doses homeopáticas, conforme defendia Adam Smith (1723-1790), e ao mesmo tempo, selecionar e organizar estes conhecimentos de modo que atendam os interesses da classe dominante sem correr o risco de perder sua posição de poder e hegemonia. Nas palavras de Orso:

Portanto, se a ignorância dos trabalhadores era condição para a manutenção tanto da escravidão quanto da servidão, e a modernidade exigia que tivessem um mínimo de conhecimentos, era necessário controlá-los, dosá-los e redirecioná-los para os fins e interesses das elites, de tal modo que não colocassem em risco o *status quo*. Recentemente, até mesmo o pouco de conhecimento que a escola ainda consegue ensinar, encontra-se sob intenso ataque e querem destruir (Orso, 2017, p.136).

É a partir desta lógica elitista que tem por objetivo selecionar e direcionar o que se ensina e se aprende especialmente na educação pública, que, em meados de 2004, surge no Brasil o chamado movimento Escola Sem Partido (ESP).

De acordo com Silveira (2017), o movimento está longe de ser singular e de origem brasileira, a inspiração do ESP veio de outros movimentos parecidos que já estavam acontecendo na Austrália, Estados Unidos e no Canadá. No Brasil, o precursor do movimento foi Miguel Francisco Urbano Nagib, procurador do estado de São Paulo em Brasília-DF desde 1985 e aliado político do deputado Flávio Bolsonaro e do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro.

De acordo com o site⁴ do movimento, o ESP “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Escola Sem Partido, 2024). De acordo com a página

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes vestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do

⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: jan.2025.

segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (Escola sem partido, 2024).

A página também mostra a solicitação do que seria uma proposta de lei de âmbito federal, estadual e municipal, que tornaria obrigatória a fixação de um cartaz em todas salas de aula do ensino fundamental e médio com os seguintes “deveres do professor”:

1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; 2) O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; 4) Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; 5) O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; 6) O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Escola Sem Partido, 2025).

Conti e Pioli observam que a proposta do ESP está baseada em

[...] cinco argumentos, ou princípios, que dão sustentação às suas ações, são eles: a) A escola deve ser neutra; a) O aluno é uma “tábula rasa”; c) Os pais têm o direito de educar conforme seus valores; d) As escolas fazem apologia a ideologia de gênero e; e) O professor faz doutrinação. Tais pressupostos compõem as propostas de projeto de lei que o movimento vem disponibilizando para os estados e municípios em todo Brasil (Conti e Pioli, 2019, p. 295).

A partir destes pressupostos (nenhum deles factível), uma série de Projetos de Lei de âmbito federal, estadual e municipal começaram a ser produzidos pela ala conservadora da política brasileira em parceria com igrejas e seus respectivos líderes religiosos.

O primeiro Projeto de Lei foi apresentado por Flavio Bolsonaro em 2014 na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro propondo a implementação do ESP a nível estadual. A partir daí houve um aumento considerável de iniciativas

semelhantes e uma série de outros projetos foram apresentados desde o Congresso Nacional até as câmaras municipais pelo Brasil afora.

Recentemente, a câmara municipal de Porto Alegre aprovou, por dezessete votos a dez, o Projeto de Lei (PL) 124/16 que institui o ESP a nível municipal. A redação final do PL foi divulgada no site⁵ oficial da câmara no dia 12 de dezembro de 2024 e, de acordo com a versão final,

Estabelece orientações quanto ao comportamento de funcionários, responsáveis e corpo docente de estabelecimentos de ensino público municipal, no ensino relacionado a questões sociopolíticas, preconizando a abstenção da emissão de opiniões de cunho pessoal que possam induzir ou angariar simpatia a determinada corrente político- partidária-ideológica (Porto Alegre, 2024).

E no primeiro e segundo artigo, determina que:

Art. 1º Ficam estabelecidas, nos termos desta Lei, orientações quanto ao comportamento de funcionários, responsáveis e corpo docente de estabelecimentos de ensino público municipal, no ensino relacionado a questões sociopolíticas, preconizando a abstenção da emissão de opiniões de cunho pessoal que possam induzir ou angariar simpatia a determinada corrente político-partidária-ideológica. Art. 2º Fica assegurado a todo aluno da educação básica municipal o aprendizado que respeite e faça respeitar, por seus representantes, funcionários e professores: I – a neutralidade política e ideológica na condução do ensino e na prática do magistério; II – o pluralismo de ideias e convencimentos de origem político-ideológico; III – a liberdade de consciência e de crença; IV – o reconhecimento do aluno como pessoa vulnerável na relação de aprendizado; e V – o direito dos pais ou responsáveis de alunos ao acesso ao programa pedagógico do estabelecimento de ensino, bem como de participar da definição das propostas educacionais (Porto Alegre, 2024).

Além disso, a referida legislação proíbe, dentro das escolas públicas municipais, o que chamou de “doutrinação política e ideológica” por parte do corpo docente, podendo incorrer em processo administrativo, impondo-se penas disciplinares de advertência, suspensão e multa (Porto Alegre, 2024).

Não é à toa que o ESP é chamado também de “Lei da Mordaça”. Em nome de uma suposta “neutralidade” do ensino, este movimento deixa clara a sua real

⁵ Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/projetos>. Acesso em: jan. 2025.

pretensão que é a destruição da liberdade de cátedra e a imposição de sua própria posição político-partidária. Orso ressalta que:

Criado sob a suposta justificativa da defesa da educação, dos alunos, das famílias, da moral e dos bons costumes, o E“s”P faz exatamente o contrário, nega a razão, defende o pensamento único, ataca e criminaliza a liberdade de expressão. Como proponentes, apoiadores e financiadores, encontramos grande parte do empresariado, advogados, juízes, setores religiosos, políticos e a imprensa. Mas, é preciso dizer que, ingenuamente, até mesmo alguns trabalhadores têm aderido a esse movimento. Irmanam-se todos num intenso e incansável combate à escola pública, ao conhecimento científico, aos professores, ao funcionalismo público (Orso, 2019, p. 141).

É importante ressaltar que o uso da palavra ideologia é constante e repetitivo nas propostas do ESP. Expressões como “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica” aparecem tanto no site oficial do movimento quanto nos projetos de lei que propõe a sua institucionalização. Mas, afinal, qual é a definição de ideologia? Em que consiste o pensamento ideológico? Estas perguntas não são respondidas em nenhum momento pelo ESP. Aliás, talvez seja pedir demais alguma definição conceitual ou científica dos protagonistas do ESP, pois fica evidente que suas afirmações, as teses que defendem e os discursos que disseminam, são totalmente desconexas da realidade e não possuem nenhuma relação com o que acontece no cotidiano da escola pública brasileira.

Ideologia para o ESP, é toda e qualquer opinião, ideia ou teoria que diverge da sua própria. É tudo aquilo que seus adversários políticos defendem. É tudo o que fere o seu moralismo e sua “honestidade”. Em outras palavras, a ideologia para o ESP é tudo e, portanto, não é nada. O curioso é que, no período no qual mais se debate sobre ideologia na esfera pública, mais se tem distanciado do real conceito de ideologia produzido e sistematizado por Marx e Engels e isso, sem dúvidas, não é por acaso.

O problema reside na seguinte questão: se concordarmos com o conceito de ideologia adotado por grande parte pensadores marxistas do século XX e também por teóricos do positivismo, e admitirmos que cada grupo social possui a sua ideologia, e que existe uma disputa entre a ideologia da classe trabalhadora e a ideologia da classe dominante, o ESP não estaria correto ao

afirmar que a escola foi invadida por ideologias? Se ideologia é sinônimo de visão de mundo, de perspectiva cultural de um povo, não seria correto afirmar que as lutas travadas pela população LGBT+ expressam uma ideologia de gênero? O feminicídio, o racismo, a desigualdade social, não seriam apenas ideologias de alguns grupos sociais que podem ser contestadas a partir de outros pontos de vista?

Certamente estas não eram as grandes preocupações dos autores mencionados neste trabalho quando produziram suas obras, o contexto em que viveram exigiu reflexões específicas para dar conta das necessidades daqueles momentos históricos. Mas, no momento em que vivemos, outras urgências estão batendo à nossa porta, os ataques contra a educação pública, as tentativas de controle da classe dominante sobre os currículos escolares, sobre a didática dos professores, o movimento de plataformização e privatização da escola pública, tudo isso está diretamente relacionado com a ideologia. Não se trata de uma discussão que se restringe a ideias ou opiniões, mas de um posicionamento prático, ético e político de nossa parte.

3. O CARÁTER DESIDEOLOGIZANTE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Após analisarmos as mudanças e permanências no conceito de ideologia desde os pensadores iluministas até os dias atuais, pudemos evidenciar, a partir do conceito marxiano e engelsiano, o modo como o pensamento ideológico tem se propagado no setor educacional brasileiro. Agora, nos propomos a analisar os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica a fim de pontuarmos o seu caráter desideologizante e a possibilidade de uma práxis pedagógica revolucionária.

Para isso, em primeiro lugar, é importante compreendermos os motivos pelos quais optamos pelo uso da expressão “desideologização” ou “teoria pedagógica desideologizante” na elaboração do presente estudo.

3.1. POR QUE DESIDEOLOGIZANTE?

A palavra “desideologização” ou “desideologizante” pode, quem sabe, causar alguma estranheza ao leitor. São, de fato, expressões encontradas muito raramente na produção teórica mais conhecida, todavia nos deparamos com elas em alguns poucos estudiosos.

Geralmente os autores utilizam termos como “anti-ideologia”, “contra-ideologia” ou “pensamento não ideológico” para se referirem àquilo que é contrário à ideologia ou que faz oposição a ela, e, às vezes, utilizam todos estes termos como se fossem sinônimos. Certamente não cabe aqui polemizar acerca do uso desta ou daquela terminologia. Mais relevante do que a palavra que se usa é o conceito de ideologia que cada uma delas revela conforme veremos a seguir.

Ao afirmarmos a função desideologizante da Pedagogia Histórico-Crítica, tomamos como pressuposto a concepção marxiana e engelsina de ideologia em detrimento ao conceito que se tornou hegemônico nas ciências sociais e, conseqüentemente, na educação. Esta concepção marxiana que explicita o modo como o pensamento ideológico é produzido, foi sintetizada por Chauí da seguinte forma:

[...] em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem

compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados (Chauí, 2008, p. 79).

E prossegue dizendo:

A ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante tornam-se idéias de todas as classes sociais, tornam-se idéias dominantes [...]. A ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias) (Chauí, 2008, p.85).

É a partir desta concepção de ideologia que utilizamos a palavra desideologização, a fim de nos referir ao processo coletivo, gradual e organizado de desfazimento do pensamento ideológico.

O termo desideologizar é encontrado nas obras de alguns pensadores. Para este momento, traremos a contribuição de dois deles: Ignacio Martín-Baró (1942-1989) e Antônio Joaquim Severino (1986). O primeiro, é uma das grandes referências da Psicologia Social. Em seu texto intitulado *A desideologização como contribuição da Psicologia Social para o desenvolvimento da democracia na América Latina* escrito em 1985, o autor debate a função da psicologia frente aos movimentos ditatoriais que rondavam os países latinoamericanos. Martin afirma que a ideologia cumpre a função de ocultar e justificar a realidade com o objetivo de perpetuação das relações de poder e que a psicologia social deve contribuir para a desideologização a fim de que as pessoas conheçam a realidade para transformá-la. Ele diz:

Diante dessas formas ideológicas que justificam a situação de opressão fazendo referência a Deus ou à segurança nacional, cabe à Psicologia Social a tarefa de desideologizar. Desideologizar significa desmascarar o senso comum alienador que acoberta os obstáculos objetivos ao desenvolvimento da democracia ou que os converte em algo aceitável para as pessoas (Baró, 2017, p.62).

Para Baró, o processo de desideologização requer três elementos fundamentais: compromisso com a perspectiva do povo, compreensão profunda

da realidade e o compromisso crítico do povo quanto à construção do seu destino. O autor afirma que:

[...] a desideologização supõe um compromisso crítico que devolve ao próprio povo o conhecimento adquirido. Todo conhecimento resulta em poder e serviríamos muito mal a causa da democracia se esse poder adquirido pela pesquisa ficar nas mãos daqueles que não partilham os interesses populares. Nosso conhecimento deve servir como um espelho em que o povo pode ver refletida sua imagem e adquirir essa pequena distância crítica que permite objetivar sua realidade e transformá-la (Baró, 2017, p.63).

Baró foi um psicólogo militante de El Salvador que lutava contra o governo ditatorial de seu país e na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980. O autor afirma que a ideologia é uma das principais causas da apatia do povo diante de uma ditadura, pois ela o convence que as relações de violência e de profunda exploração destes períodos são naturais, e ofusca a perspectiva de um futuro diferente.

No campo da educação, um dos grandes estudiosos da filosofia da educação no Brasil também trata sobre o caráter desideologizante que a educação pode exercer. Em sua obra *Educação, ideologia e contra-ideologia* publicada em 1986, o autor retoma os debates acerca da temática e afirma que à educação cabe uma função desideologizante tendo como premissa a socialização dos saberes objetivos. Para Severino, a filosofia desempenha um papel essencial nesse processo. Ele afirma o seguinte:

Isto quer dizer que também a consciência humana pode desenvolver uma atividade que, no seu conteúdo específico e sem cortar suas raízes do tecido sócio-cultural, seria desideologizante, ou seja, contra-ideológica, na medida em que é capaz de denunciar as formas mascaradoras das várias formas de discurso sobre a realidade, avançando outras formas de discurso sem este mascaramento, assumindo, inclusive, a objetividade das determinações e dos condicionamentos sociais, e aceitando as limitações que daí decorrem tanto para sua própria atividade pensante, quanto para a própria condição de existir do homem. Sem dúvida, na medida em que esta reflexão denuncia o significado ideológico de um discurso - defensor dos interesses de um grupo social dominante — o novo discurso poderá estar se identificando com os interesses de grupos até então dominados, recuperando, assim, a universalidade perdida

na particularidade do grupo dominante (Severino, 1986, p. 32-33).

A ideologia, para Severino, compromete a objetividade do conhecimento, transformando as ideias da classe dominante em ideias universais, sem o devido esclarecimento de suas determinações históricas, políticas e sociais. O autor pondera que seu posicionamento não é radical ao ponto de contrapor a ciência à ideologia, mas argumenta que a ciência unida à filosofia, em uma perspectiva crítica, é uma poderosa arma de combate ao pensamento ideológico. Em suas próprias palavras:

Esta visão da atividade ideológica, no plano epistemológico, não chega ao radicalismo da aceção anterior. É bem verdade que até mesmo a ciência pode integrar a concepção do mundo da classe dominante, portanto, ser usada como arma ideológica, mas é verdade também que isto pode ser apreendido criticamente, e tanto a ciência como a filosofia podem também desempenhar um papel de crítica e denúncia do discurso ideológico (Severino, 1986, p.34).

Outras terminologias são utilizadas pelos que se debruçam sobre o tema para definirem o pensamento contrário ao da ideologia como “contra-ideologia” ou “anti-ideologia”. Contudo, diante do objetivo deste trabalho, constatamos que estes termos não correspondem fidedignamente à defesa que estamos fazendo, o que pode resultar em interpretações dúbias ou imprecisas. Vejamos alguns motivos.

O termo “contra-ideologia” pode sugerir a ideia de disputa ou de luta ideológica, como se toda forma de pensar fosse ideológica e o que a diferencia, portanto, é a sua força política, o espaço que essa ideia ocupa, se ela é ou não é hegemônica. Contudo, neste trabalho, procuramos demonstrar que este não é o modo como Marx e Engels concebem a ideologia. Não se trata de uma luta de ideias e nem toda ideia é tida como ideológica. Em Marx a ideologia tem características específicas e o seu conceito não deve ser reduzido a um conjunto de ideias que são contrárias a outras. Sobre esse equívoco comumente cometido, Chauí argumenta:

Por esse motivo, cometemos um engano quando imaginamos ser possível substituir uma ideologia “falsa” (que não diz tudo)

por uma ideologia “verdadeira” (que diz tudo). Ou quando imaginamos que a ideologia “falsa” é a dos dominantes, enquanto a ideologia “verdadeira” é a dos dominados. Por que nos enganamos nessas duas afirmações? Em primeiro lugar, porque uma ideologia que fosse plena ou que não tivesse “vazios” e “brancos”, isto é, que dissesse tudo, já não seria ideologia. Em segundo lugar, porque falar em ideologia dos dominados é um contra-senso, visto que a ideologia é um instrumento da dominação. Esses enganos fazem-nos sair da concepção marxista de ideologia. Podemos, isso sim, contrapor ideologia e crítica da ideologia, e podemos contrapor a ideologia ao saber real que muitos dominados têm acerca da realidade da exploração, da dominação, da divisão social em classes e da repressão a que este saber está submetido pelas forças repressivas dos dominantes. Forças repressivas que não precisam ser apenas as da polícia ou as do exército, mas que podem ser, sutilmente, a própria ideologia difundida e conservada pela escola e pelas ciências ou filosofias dos dominantes (Chauí, 2008, p. 110).

No que se refere ao termo “anti-ideologia” constatamos duas possibilidades que podem ser problematizadas. De acordo com o dicionário de língua portuguesa (Michaelis, 2025), o prefixo *anti* é de origem grega e significa “do lado contrário”. Em nosso cotidiano, ao nos referirmos, por exemplo, a um medicamento anti-inflamatório, pensamos em uma droga que foi produzida e está pronta para uso, fechada em uma caixa, disponível a quem precisar consumir. Seu efeito aparecerá em breve, eliminando os sintomas da inflamação e restaurando o funcionamento saudável do corpo.

Ocorre que, no que tange à ideologia, o processo de desideologização não acontece como um remédio que se toma e a ideologia desaparece em algumas horas, e também não se trata de uma fórmula química que está pronta para uso, como um antídoto mágico que fará com que a ideologia se desfaça no ar. Os arranjos históricos e sociais que constituem a ideologia estão presentes na humanidade, de acordo com Chauí (2008), desde o surgimento da divisão social do trabalho, e o seu desfazimento requer a luta concomitante por uma outra forma de organizar o modo como os homens produzem suas próprias vidas. As bases da ideologia estão na vida real de homens reais, portanto, o combate à ideologia é um trabalho coletivo, organizado e processual.

O segundo ponto a ser considerado sobre o termo “anti-ideológico” é o seu uso indiscriminado, inclusive pelos próprios agentes da ideologia. Olavo de Carvalho, o guru da extrema direita, falava sobre a “ideologia da anti-ideologia”

e o sonho de ter uma sociedade “sem ideologias” regulada por leis pragmáticas e de mercado. Essa se tornou a “filosofia” do setor conservador no Brasil. Apropriaram-se do termo ideologia sem qualquer pressuposto teórico e científico e chamam de ideológico todo tipo de posicionamento que se opõe ao seu projeto de poder. Contudo, setores progressistas da sociedade acabam utilizando a mesma estratégia, chamam de ideologia o pensamento reacionário, conservador, ultraliberal, mas não se discute o que, de fato, é a ideologia.

Diante disso, neste trabalho, utilizamos a terminologia desideologização para demonstrar como o ato educativo pode contribuir com o processo de desconstrução do pensamento ideológico. Não utilizando uma “ideologia” contra a outra circunscrevendo o debate apenas ao campo das ideias, e nem pretendendo ser um conhecimento pronto, acabado e estático que produzirá o desaparecimento imediato da ideologia. Mas a partir da compreensão de que, ao se tomar como pressuposto um método científico que possibilite a leitura da realidade a partir da totalidade, podemos instrumentalizar os indivíduos para que, pouco a pouco, o véu da ideologia seja retirado, e possam compreender a realidade como ela é afim de transformá-la.

Chauí (2008) concorda que é possível trabalhar pelo desfazimento da ideologia, contudo esta não deve ser uma iniciativa meramente teórica ou discursiva. Sem colocar em questão a sociedade de classes não é possível superar a ideologia. A luta contra a ideologia exige atuação política, organizada e atuante sem a qual a ideologia permanece incólume, pois suas raízes estão na realidade objetiva. A autora encerra a sua obra dizendo:

Quem e o que pode dismantelar a ideologia? Somente uma prática política nascida dos explorados e dominados e dirigida por eles próprios. Para essa prática política é de grande importância o que chamamos de crítica da ideologia, que consiste em preencher as lacunas e os silêncios do pensamento e discurso ideológicos, obrigando-os a dizer tudo que não está dito, pois dessa maneira a lógica da ideologia se desfaz e se desmancha, deixando ver o que estava escondido e assegurava a exploração econômica, a desigualdade social a dominação política e a exclusão cultural (Chauí, 2008, p. 118).

Ao tratarmos sobre a possibilidade da construção prática e coletiva de uma teoria pedagógica que se contrapõe à lógica dominante e, portanto, que seja desideologizante e revolucionária, observamos dois pensamentos distintos

entre os educadores e intelectuais da educação. O primeiro concebe a educação como redentora da sociedade, como se por meio dela, exclusivamente, fosse possível a transformação radical da sociedade e a superação do atual modo de produção. Já a segunda concepção entende a educação como mera reprodutora das desigualdades sociais e da lógica capitalista, e que, por mais que proponha a análise crítica da sociedade, sua atuação não ultrapassa o mundo das ideias, o âmbito superestrutural, sem resultar em nenhuma ação prática de transformação da sociedade (Orso, 2017, p.148).

A história já nos mostrou que a tentativa de “elevação cultural” das camadas populares por meio da educação não é suficiente para que a pretendida transformação ocorra. Conforme veremos posteriormente, no final da década de 1960 esse movimento ganhou forças na França e ressoou também no Brasil. A resposta da classe dominante foi a exacerbação de um autoritarismo tecnocrático, e no caso brasileiro, com o agravante do militarismo, o que gerou um profundo sentimento de pessimismo nos educadores (Saviani, 2021, p.58).

A Pedagogia Histórico-Crítica surge como resposta a esse sentimento de impotência e desânimo que se instaurou no cenário educacional brasileiro entre a década de 1960 e 1970. Dermeval Saviani constata que existiam duas grandes vertentes predominantes no pensamento pedagógico: as que denominou “teorias não críticas” e as “crítico-reprodutivistas”. Nenhuma delas estava dando conta de responder às necessidades reais da educação e da sociedade naquele contexto. Estaria a educação fadada à mera reprodução ideológica? Seria possível elaborar uma teoria pedagógica comprometida com a transformação social? Os desdobramentos dessa inquietação veremos a seguir.

3.2. AS ORIGENS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A CONTRAPOSIÇÃO À IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO.

No ano de 2025 a Pedagogia Histórico-Crítica completa quarenta e seis anos de história. Suas primeiras formulações se deram em meio ao contexto dos chamados “anos de chumbo” nos quais, a partir de um golpe militar-empresarial-imperialista, o Brasil vivenciou vinte e um anos de repressão, torturas, mortes e ditadura (1964-1985).

Em meio a esse contexto de crises e disputas, entre os anos 1950 e 1960, Paulo Freire elabora a chamada “Pedagogia da Libertação” cuja proposta, para

além de inserir jovens e adultos na cultura letrada, era de ensiná-los a resolver os problemas do seu dia a dia, a livrar-se da pobreza e passarem a ver o mundo de modo mais crítico e consciente, tendo como base as categorias: oprimidos, opressores, libertação (Orso, 2023, p.361).

Contudo, com o golpe instaurado em 31 de março de 1964, Paulo Freire é exilado e seu esperançoso projeto educativo foi interrompido. Orso explicita o que ocorreu nesse período da seguinte forma:

O governo ditatorial, porém, tratou de abortar esse projeto e a utilização do “método Paulo Freire”, exilou seu idealizador e o substituiu pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado no dia 15 de dezembro de 1967. Com isso, instituiu-se uma proposta de educação acrítica, acética, reprodutivista, formalista, reacionária, disciplinadora, conservadora, moralista, descontextualizada e a-histórica, em outros termos, uma educação pobre para pobres, adequada aos interesses de uma classe dominante arcaica (Orso, 2023, p.362).

Posteriormente, ainda no período ditatorial surgem duas outras teorias críticas da educação: a Pedagogia Libertária, cujo principal expoente foi Maurício Tragtenberg, e a Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos protagonizada por José Carlos Libâneo. A primeira defendia a autonomia e o protagonismo dos alunos bem como a desburocratização das relações, a segunda fazia uma crítica à Pedagogia da Libertação, afirmando que Paulo Freire secundariza a socialização dos conhecimentos científicos sistematizados.

Isso demonstra o momento de crise que a educação brasileira estava enfrentando como resultado da crise política, econômica e social que havia se instaurado. Era necessária a elaboração de uma teoria pedagógica que correspondesse às reais necessidades do país e que, de fato, fosse comprometida com a transformação das relações sociais. É com base nessas inquietações que Dermeval Saviani inicia suas primeiras formulações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica (Orso, 2023, p.363).

Saviani considera a obra “Escola e Democracia” publicada em 1983 como uma introdução preliminar à Pedagogia Histórico-Crítica. Nela consta um conjunto de quatro textos produzidos a partir de uma análise histórica das principais teorias da educação que já apontam caminhos para a elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica que ainda não havia sido oficialmente

nomeada, os textos são: “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, “Escola e Democracia I - A teoria da curvatura da vara”, “Escola e Democracia II - para além da teoria da curvatura da vara” e “Onze teses sobre educação e política”.

Estes textos são fundamentais para compreendermos o modo como a Pedagogia Histórico-Crítica, desde sua gênese, apresenta uma perspectiva contra-hegemônica e desideologizante.

No primeiro texto, diante do grande percentual de analfabetismo no Brasil e da falta de acesso à educação básica de uma fração considerável da população, Saviani investiga o problema da marginalidade a partir das tendências pedagógicas existentes e, para isso, classifica as teorias educacionais, conforme mencionamos, em dois grupos distintos: o primeiro, denominou como “Teorias não críticas”, no qual se incluem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. No segundo grupo estão as “Teorias critico-reprodutivistas”, que são: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), e a Teoria da escola dualista.

O autor afirma que cada um dos grupos trata o problema da marginalidade ao seu modo. O primeiro entende a educação como instrumento de equalização social e transfere para a escola a responsabilidade de superá-la, já o segundo entende ser a educação um instrumento de marginalização e discriminação social, portanto, a escola reproduz e acentua esse fenômeno.

Saviani observa que as chamadas “Teorias não-críticas” são de fato teorias pedagógicas que se propõem a orientar o ato educativo, direcionar a prática pedagógica e instrumentalizar o trabalho docente a fim de superar o problema da marginalidade. Contudo, à medida em que se desenvolvem e tentam, de modo isolado, resolver esse problema acabam criando outros novos, e seguem mantendo determinados grupos sociais à margem do processo educativo. Na pedagogia tradicional os marginais são os ignorantes e os considerados menos inteligentes, na pedagogia nova são os “anormais”, os “desajustados”, os que não se enquadram em nenhum padrão social, e na pedagogia tecnicista os marginais são os incompetentes, os incapazes de reproduzir técnicas e procedimentos.

Já o conjunto de teorias chamadas “Crítico-reprodutivistas”, não são essencialmente teorias da educação, mas teorias sobre a educação. Não se propõem a fornecer elementos pedagógicos para subsidiarem o processo de ensino e aprendizagem, mas discutem de modo mais abrangente a função social da escola, suas determinações e o reflexo que produzem na sociedade.

De acordo com Althusser (1992), a escola no contexto da sociedade capitalista se torna, irremediavelmente, o principal aparelho ideológico do Estado. Para o autor a escola não possui outra função se não a de reproduzir institucionalmente a ideologia impositiva do estado burguês, e por ser controlada e gerida por ele de modo algum pode se propor a exercer um papel revolucionário, pois está fadada e condicionada à mera reprodução.

Nesse mesmo viés reprodutivista, segundo Saviani, Bourdieu e Passeron (1975) sistematizam uma teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Para eles, a instituição escolar utiliza-se de um conjunto de elementos simbólicos e teóricos que, por meio do ato pedagógico, realizam um trabalho de inculcação e perpetuação cultural que reforça as desigualdades sociais e mantém as classes dominadas subjugadas. Baudlot e Establet (1971) são autores que se dedicam a demonstrar o dualismo da escola, que por mais que se diga unitária e democrática, segue formando os filhos da elite para se manterem na elite, e os filhos da classe trabalhadora para seguirem sendo explorados. Para esses autores, mais do que reforçar ou legitimar a desigualdade social, a escola dualista impede o desenvolvimento de uma organização revolucionária por parte dos trabalhadores (Saviani, 2021, p. 22).

Estas teorias sobre a educação são categorizadas por Saviani como crítico-reprodutivistas. Críticas porque reconhecem as determinações sociais e históricas que formam a escola como ela é, e reprodutivistas porque concebem a escola como mera reprodutora da ideologia e não como um espaço potencial de formação humana e luta de classes.

Diante desse levantamento, Saviani passa a dirigir seus esforços para responder às seguintes perguntas: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, suscetível de ser transformada pela ação humana? É possível articular a escola a partir dos interesses dos dominados, considerando que a classe dominante não tem interesse por essa transformação? É possível

uma teoria da educação capaz de contribuir para a superação do problema da marginalização?

Vale ressaltar que, por mais que no período em que Saviani escreve esses textos havia uma ofensiva da teoria tecnicista na educação, o ideário escolanovista seguia pairando na concepção de mundo e de educação dos professores (como segue até hoje). O movimento da Escola Nova que chegou ao Brasil através de Anísio Teixeira nas décadas de 1920 e 1930 era extremamente sedutor. Os lemas como “educação democrática”, “protagonismo do aluno” e “renovação da educação” importados dos Estados faziam oposição direta à pedagogia tradicional e descartavam absolutamente tudo o que ela propunha.

Por essa razão, no segundo texto da referida obra intitulado “Escola e Democracia I - A teoria da curvatura da vara”, Saviani utiliza a metáfora da curvatura da vara para contrapor as pedagogias tradicional (pedagogia da essência) e nova (pedagogia da existência) a partir de três teses centrais, a saber:

Primeira tese (filosófico-histórica): do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova); Segunda tese (pedagógico-metodológica): do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; Terceira tese (especificamente política): de como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática (Saviani, 2021, p.48).

Seu objetivo é “fazer curvar a vara” em direção à pedagogia tradicional, evidenciando o seu caráter revolucionário, científico e democrático. Este posicionamento colide radicalmente com que havia se consolidado como forma dominante de se conceber a educação, posto que, o ideário escolanovista se tornara o portador de todas as virtudes e o método tradicional, por sua vez, indigno de qualquer crédito.

Ao denominar a pedagogia tradicional de “pedagogia da essência” e a pedagogia nova de “pedagogia da existência”, Saviani faz menção à concepção filosófica que cada uma dessas teorias representa e, com elas, suas concepções de homem, mundo e sociedade. A primeira possui suas raízes na filosofia

essencialista, já a segunda, se funda em uma perspectiva filosófica que privilegia a existência sobre a essência.

Nesta análise, são elencados três principais momentos históricos com o fim de elucidar os conceitos de homem e humanidade em cada um desses períodos apontando para os fundamentos da pedagogia da essência: 1) Antiguidade grega: humano, de fato, era o homem livre. O escravo não era considerado ser humano, portanto a essência humana era a do homem livre; 2) Idade Média: a essência humana estava articulada com a criação divina. Os homens eram criados por Deus com uma essência predeterminada, uns para servos, outros para livres. A essência humana justificava as diferenças; 3) Modernidade: nesse momento, a burguesia ascende como classe revolucionária, e sua defesa intransigente era a igualdade essencial entre todos os homens, pois todos são essencialmente livres e todas as desigualdades existentes são construídas historicamente (Saviani, 2021, p.31-33).

A concepção de homem defendida pela burguesia revolucionária certamente coincidia, à época, com seus interesses. Se os homens são essencialmente livres, todos devem ter a possibilidade de fazer o que bem quiserem com sua liberdade, inclusive, vender sua mão de obra via contrato e deixar ser apenas um servo vinculado à terra.

É sobre essa base de igualdade que a pedagogia da essência irá se estruturar. À medida em que a classe burguesa se consolida como classe dominante, a escolarização de todos os homens passa a ser condição primordial para converter servos em cidadãos e possibilitar que todos participem do processo político e elejam os seus representantes. Torna-se claro, então, o papel político exercido pela escola.

Contudo, como a história não é linear, não demorou muito para que os interesses da burguesia, agora estabelecida como classe dominante, comesse a divergir dos interesses dos dominados. Seu objetivo já não era mais o de transformação da sociedade, mas sim de sua perpetuação, logo uma escola pautada na igualdade essencial dos homens já não era mais interessante. Já não cabia mais uma escola baseada na pedagogia da essência, e é nesse momento que se propõe a pedagogia da existência.

Diametralmente oposto ao que defendia a pedagogia da essência, a pedagogia da existência preconiza e defende as diferenças entre os seres

humanos. Para ela, os homens não são essencialmente iguais, são essencialmente diferentes, e essas diferenças devem ser respeitadas. Uns têm mais capacidade, outros menos, uns se interessam pelos estudos, outros não. Desse modo, a pedagogia da existência legitima as desigualdades e se torna a expressão do reacionarismo burguês no campo pedagógico, confirmando-se assim, a primeira tese proposta por Saviani.

A segunda tese trata do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos. Mais uma vez, Saviani realiza o esforço teórico de se contrapor à tendência dominante que afirma que o ensino tradicional é medieval, pré-científico, e demonstra por meio da história a origem científica do método tradicional que foi constituído a partir da Revolução Industrial (Saviani, 2021).

De acordo com o autor, o ensino tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico expositivo sintetizado pelos cinco passos formais de Herbat, que, por sua vez, foram inspirados pelo método científico indutivo de Bacon: a preparação, a apresentação, a comparação e assimilação, a generalização e a aplicação. No ensino herbartiano, a preparação é, basicamente, a recordação da lição anterior; a apresentação é o momento em que um novo conhecimento é colocado diante do aluno; a assimilação ocorre por meio da comparação do novo com o velho, e por isso são colocadas juntas; a generalização ocorre quando o aluno, tendo assimilado o conteúdo proposto, consegue identificá-lo em todos os fenômenos correspondentes a ele; e o passo da aplicação coincide com as “lições para casa”, as quais se tornarão a preparação da próxima aula (Saviani, 2021, p.35-37).

De modo geral, essas são as premissas metodológicas da escola tradicional elencadas por Saviani. Elas dizem respeito ao processo de socialização e apropriação do produto da ciência pelos alunos, ou seja, a assimilação do saber historicamente acumulado e sistematizado pelo conjunto dos homens. Aqui reside outra diferença importante entre as referidas teorias. Se de um lado a escola tradicional compreende o ensino como a transmissão de conhecimentos já existentes, do outro a escola nova confunde o processo de ensino com o processo de pesquisa. Na verdade, ela considera ensino e pesquisa como elementos iguais. O ponto de partida de sua prática são as atividades que surgem por meio de problemas a serem resolvidos. Neste sentido,

professores e alunos não sabem o resultado dessa atividade pois se colocam no lugar de “pesquisadores”.

Vejamos, então, os cinco passos dos métodos novos que se opõem simetricamente aos do ensino tradicional: primeiro passo: atividade; segundo passo: problema; terceiro passo: levantamento de dados; quarto passo: hipótese; quinto passo: experimentação. A partir de um possível obstáculo encontrado na execução de uma atividade, tanto alunos quanto professores se veem diante de um “problema” a ser resolvido. Por mais que já se conheça a solução para este problema por meio da acumulação científica, o professor não deve transmiti-lo ao aluno, mas incentivá-lo a ir em busca de dados, elementos e hipóteses, e que os próprios alunos encontrem suas respostas. Podemos dizer que os métodos novos privilegiam os processos de obtenção do conhecimento enquanto os métodos tradicionais privilegiam as formas de transmissão do conhecimento (Saviani, 2021, p.38).

Contudo, confundir o processo de ensino com o processo de pesquisa é superficializar e artificializar a ação pedagógica. Em primeira instância porque o desconhecido só se define a partir do conhecido, apenas se apropriando do que já é conhecido que se pode detectar o que ainda não é conhecido. E em segunda instância por que o desconhecido é definido social e coletivamente e não no campo da individualidade e da subjetividade. Por esse motivo a escola tradicional manifesta um apreço muito maior pela ciência do que os chamados métodos novos.

Destas duas primeiras teses, Saviani extrai uma terceira: de quanto mais se falou de democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quanto menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Por mais que a escola nova apareça com um discurso pró-democracia e afirmado que a escola tradicional era autoritária e antidemocrática, a análise histórica dos determinantes das pedagogias novas nos demonstra o caráter reacionário dessas teorias e o quanto elas serviram e servem aos interesses da burguesia na legitimação das diferenças. Dentre os seus agravos, a escola nova produziu uma escola rica em recursos para a classe dominante enquanto a classe trabalhadora segue em escolas públicas defasadas e organizadas pelo modelo tradicional (Saviani, 2021).

Quando se refere à “teoria da curvatura da vara”, Saviani afirma que, no ideário educacional brasileiro, a vara está curvada para o lado da escola nova, da pedagogia da existência, dos modismos pedagógicos, que se auto proclamam como portadores de todas as virtudes e como o que há de mais avançado no âmbito da educação. Neste texto, seu objetivo foi o de fazer curvar a vara para o lado oposto, demonstrando a face real da escola nova, sem descartar o que há de positivo na escola tradicional.

Contudo, o objetivo é que, com essa inflexão, a vara atinja o seu ponto correto que, nas palavras do autor, “não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (Saviani, 2021). Dessa forma, o autor apresenta o terceiro texto presente em sua obra: Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara, e segue sua análise propondo uma pedagogia que supera por incorporação as teorias mencionadas.

A essa altura, começamos a vislumbrar, a partir das origens da Pedagogia Histórico-Crítica, o modo como esta teoria aparece no contexto dos debates educacionais como a negação do que há de hegemônico e dominante nas ideias e nas concepções pedagógicas. Ela surge a partir do questionamento de ideias cristalizadas, descontextualizadas, a-históricas e não críticas da educação, que expressam exatamente o projeto da classe dominante de manter as relações sociais tal como estão. A respeito das três teses discutidas anteriormente, Saviani declara:

Como se percebe de imediato, o próprio enunciado dessas proposições evidencia que, mais do que teses, elas funcionam como antíteses por referência às ideias dominantes nos meios educacionais. É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2021, p.48).

É importante observar que, as críticas direcionadas às ideias dominantes da educação não ficam circunscritas à educação e ao ambiente escolar. Aliás, essa é uma das desconstruções realizadas por Saviani ao demonstrar os limites da crítica feita pela escola nova à escola tradicional. A escola nova se preocupou apenas em evidenciar os limites metodológicos da teoria tradicional, sua crítica

ficou apenas no campo das aparências, sem levar em conta as determinações históricas e sociais que deram origem a esse método.

Na realidade, ao propor a pedagogia da existência, a burguesia nega a sua própria história combatendo o modelo escolar que ela mesmo defendia quando ainda era classe revolucionária. Agora, com o objetivo de se manter como classe dominante, a burguesia deixa de conceber a humanidade como seres essencialmente iguais e passa a defender as diferenças essenciais dos seres humanos como forma de justificar as desigualdades e os interesses distintos entre as classes.

Por isso, o autor denuncia o caráter ingênuo e não crítico de ambas as teorias, pois lhes falta o entendimento dos condicionantes histórico-sociais da educação. Elas não compreendem que a educação é resultado de relações sociais determinadas e expressa na esfera pedagógica os conflitos de interesses e a luta de classes que existem na estrutura social.

Uma pedagogia revolucionária centra-se na defesa da igualdade essencial dos homens, não uma igualdade apenas formal, mas uma igualdade real, que aponta para a construção de uma sociedade igualitária. Por mais que ela seja composta por múltiplas determinações sociais, uma pedagogia revolucionária está longe de pensar como as teorias crítico-reprodutivistas que concebem a escola como elemento social unilateralmente determinado, sua relação com a sociedade é dinâmica e dialética, por isso “ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (Saviani, 2021, p.53).

No terceiro capítulo de *Escola e Democracia*, Saviani lança alguns fundamentos importantes para a elaboração de uma pedagogia revolucionária que, mais adiante, recebeu o nome de Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiro, como já vimos, enfatiza o caráter idealista das pedagogias tradicional e nova, e aponta a desconexão destas com a realidade objetiva e com a materialidade das relações. Portanto, propõe que uma pedagogia revolucionária deve realizar o movimento inverso e, partindo da materialidade, com uma concepção filosófica de igualdade dos seres humanos, estabeleça uma relação pedagógica que possibilite aos alunos a um maior grau de compreensão dessa realidade com o objetivo de transformá-la. Para o autor, o antídoto para o idealismo educacional é a historicidade e a criticidade.

Se as bases para uma educação revolucionária não estão nem na pedagogia da essência nem da pedagogia da existência, tampouco está na mera junção do que há de positivo em uma e em outra teoria. Não se trata da construção de um híbrido pedagógico e nem de um ecletismo teórico. A pedagogia preconizada por Saviani se fundamenta em uma outra concepção de mundo e de sociedade a partir de uma lógica dialética que visa a superação das desigualdades e a formação de novos seres humanos para uma nova sociedade.

Assim como, por questões formais e didáticas, Saviani apresenta os métodos das escolas tradicional e nova em cinco passos processuais, os elementos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica nesse texto também são apresentados em cinco momentos distintos. Cabe aqui a ressalva de que, como se parte do método dialético, estes momentos não são isolados, engessados ou desarticulados, trata-se do “ir e vir” do processo de assimilação dos conhecimentos que, ao seu tempo, resultará em transformações na prática social dos seres humanos.

Não é à toa que o ponto de partida e, portanto, o primeiro passo deste método de ensino é a prática social. Nesse momento, entende-se que a prática social do professor é uma e a do aluno é outra. A do professor é sintética pois ele já domina os conteúdos que serão ensinados, e a do aluno é sincrética, pois ainda carece de elementos científicos, artísticos, filosóficos e culturais para produzir sínteses mais elevadas.

O segundo passo é o da problematização. Para além da apresentação de novos conteúdos como na teoria tradicional, e do “problema” como obstáculo ao desenvolvimento de uma atividade proposto pela escola nova, a problematização é o momento em que se detectam os problemas a serem resolvidos na prática social e, consequentemente os saberes necessários para que eles sejam resolvidos. Podemos dizer que é nesse momento que o aluno compreende o sentido e a necessidade de adquirir novos conhecimentos, pois a prática social exige dele esse movimento.

Ao adquirir a noção da necessidade de apropriação de conhecimentos elementares para solucionar os problemas colocados pela prática social, inicia-se então, o processo de instrumentalização, e este é o terceiro momento. “Trata-se da apropriação pelas camadas (populares) dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática

social” (Saviani, p.57). Estes instrumentos são imprescindíveis à luta social travada diuturnamente pela classe trabalhadora, para se libertarem das condições de exploração em que vivem.

No quarto momento, ao ser instrumentalizado, o aluno passa à uma nova compreensão de sua prática social, ele ascende de uma compreensão sincrética para uma compreensão sintética da realidade, e consegue elaborar em sua consciência as determinações estruturais da sociedade. Esse é considerado o ponto culminante do ato educativo, em que o aluno consegue representar idealmente os fenômenos sociais de modo tão elaborado quanto o professor. A esse momento, Saviani chamou de catarse.

O quinto momento, e, portanto, o ponto de chegada do ato educativo é a própria prática social agora alterada qualitativamente pela ação pedagógica. Essa alteração se dá, efetivamente, a partir da nossa condição de agentes sociais reais e ativos, transformando a nossa prática e o modo como nos relacionamos com o mundo e com a natureza. Agora não mais sob uma perspectiva fragmentada da realidade, mas sim a partir da apreensão do movimento real das relações e suas contradições.

Não é difícil perceber que o ato educativo e a atividade pedagógica, do ponto de vista de uma teoria crítico-revolucionária, estão intimamente atrelados com a prática e com as relações sociais. A escola não é entendida como um ente isolado da sociedade, ao contrário, ela é histórica e politicamente atravessada por determinantes sociais que por vezes expressam os interesses da classe dominante. Esses interesses se manifestam, inclusive, por meio de teorias da educação atreladas ao pensamento dominante, logo, são pedagogias ideológicas, ou, teorias ideológicas da educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme procuramos demonstrar nesta breve síntese de alguns dos seus textos seminais, surge no cenário educacional brasileiro opondo-se, justamente, a essas teorias educacionais ideológicas. As teses produzidas por Saviani e os passos metodológicos que explicitamos, deixam claros a oposição radical desta pedagogia à ideologia do tempo presente, tanto do ponto de vista macro, sócio-histórico e político, quanto na perspectiva mais particular, da função social específica da educação escolar. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em uma teoria pedagógica de caráter desideologizante, contudo, este é apenas um aspecto dessa teoria e da prática

pedagógica. A proposta é que a ação prática contemple a escola mas que vá além dela, envolvendo diretamente a ação social.

Ora, para que uma teoria pedagógica seja de fato desideologizante, ela precisa se valer de um método científico que lhe garanta a leitura mais fidedigna possível da realidade. É necessário promover o desvelamento daquilo que está velado, a historicização e desnaturalização do que é tido como natural, e a leitura objetiva do que é invertido e justificado pela ideologia. Saviani entende que, para esse fim, o método mais adequado é o Materialismo Histórico-Dialético.

3. 3. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Sabemos que Marx e Engels não se propuseram a fazer uma exposição sistemática sobre a escola e a educação, tampouco a elaborar uma teoria pedagógica. Contudo esta temática aparece claramente relacionada a outros elementos sobre os quais se debruçaram, e em momentos diferentes de sua obra os autores apresentam críticas ao modelo escolar burguês e anunciam elementos imprescindíveis à escola socialista.

Desde o início do século XX, alguns estudiosos se valeram da obra marxiana e engelsiana a fim de extrair uma concepção socialista de educação ou uma teoria marxista da educação. Dentre eles destacam-se o polonês Bordgan Suschodolski e sua obra *Teoria Marxista da Educação* publicada em português em 1976, o pedagogo italiano Mario Alighiero Manacorda com dois textos muito importantes intitulados *Marx e a pedagogia moderna* (1966) e *O princípio educativo em Gramsci* (1970), e também o francês Roger Dangeville que, em meados da década de 1970, produziu algumas notas sobre uma educação comunista que foi traduzida e publicada em português em 1978 com o título *Crítica da educação e ensino*.

Ao preconizar uma teoria pedagógica marxista para o contexto brasileiro, Saviani enfatiza a importância e a influência destes e de outros autores na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo, é claro, Marx e Engels e as categorias do método dialético.

Portanto, as fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico

representadas, basicamente, por Marx e Gramsci, às quais cabe acrescentar, também, a contribuição dos autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos com base nessas matrizes. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski com as obras *Teoria marxista da educação* (1966), *Fundamentos de pedagogia socialista* (1976), *A educação humana do homem* (1977) e *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas* (1984), Mario Alighiero Manacorda, *O marxismo e a educação* (1964), *Marx e a pedagogia moderna* (1969) e *O princípio educativo em Gramsci* (1977); e Georges Snyders, *Pedagogia progressista* (1974), *Para onde vão as pedagogias não-diretivas* (1976), *Escola, classe e luta de classes* (1976) e *A alegria na escola* (1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da "Escola de Vigotski", e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das idéias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002) (Saviani, 2005, p. 264).

Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana e que sua origem coincide com a origem do próprio homem, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da concepção de homem proposta pelo marxismo, do lugar da educação na produção da vida humana e aponta a necessidade da construção de uma sociedade na qual seja possível o desenvolvimento omnilateral.

A concepção de homem na obra marxiana vai tomando forma de modo gradativo. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx demarca a essência humana a partir do trabalho. Ao contrário dos outros animais que se adaptam às condições dadas pela natureza para sobreviver, o ser humano só sobrevive à medida em que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades. Esse processo de intervenção e transformação da natureza é chamado de trabalho e, na sociedade dividida em classes sociais o trabalho se torna alienado e, conseqüentemente, aliena a própria essência humana.

A alienação consiste no não reconhecimento pelo homem de si mesmo, tanto naquilo que produz e em sua atividade, quanto nas relações com os outros homens. Além desta dimensão subjetiva, a alienação também possui uma dimensão objetiva que se manifesta na pauperização material do trabalhador que perde o seu valor à medida em que a sua produção é cada vez mais valorizada. O trabalhador não apenas produz mercadoria como ele mesmo se torna uma mercadoria (Saviani, 2005, p. 226).

A partir de 1845 nas *Teses sobre Feuerbach* e n'*A ideologia Alemã*, uma concepção mais precisa de homem começa a aparecer. A alienação deixa de ser o fundamento explicativo da essência humana e passa a ser um fenômeno social produzido historicamente a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada. O produto do trabalho humano transformado em mercadoria altera significativamente as relações sociais, as quais deixam de possuir um caráter tipicamente humano e assume a forma fantasmagórica de “relação entre coisas”. A mercadoria encobre as reais determinações sociais do trabalho humano e parece ganhar vida própria, ao ponto da própria criação humana volta-se contra ele como uma força hostil e destruidora, a essa relação entre o homem e sua produção, Marx denominou fetiche da mercadoria.

A opacidade das relações sociais e o mascaramento de suas determinações são próprias do modo de produção capitalista e é marca distintiva da ideologia. Marx afirma que nas sociedades escravista e feudal, as relações de trabalho entre os homens coincidiam com as relações sociais sem necessidade de dissimulação. O servo era servo, e se relacionava com os outros homens a partir de sua posição de servo. O senhor, por sua vez, era o proprietário do servo, de fato e de direito, não havia necessidade de mascaramento dessas relações. Contudo, na sociedade capitalista, a relação entre trabalhadores e os donos do meio de produção apresentam-se com uma aparência de igualdade, mas são, de fato, desiguais, realizam-se sob a aparência de liberdade, mas são escravizantes.

No que tange à educação, Saviani trata sobre a contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, e pontua que, pela via do fetichismo da mercadoria, instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo. A escola capitalista, sobretudo sob a égide da ideologia liberal, reforça e acentua essas contradições, sustentando e perpetuando os interesses da classe dominante.

Diante da concepção marxista de homem e de sociedade, pensar em uma educação contra-ideológica significa construir uma concepção pedagógica anti-burguesa, que pretenda superar as contradições mencionadas acima e que negue o modo como o sistema de ensino capitalista é organizado. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, não há como superar a realidade existente sem conhecer a fundo o modo como ela está organizada, portanto, como concepção

marxista de educação, prioriza a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que já foram produzidos pelo conjunto dos homens.

Sendo a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, Demerval Saviani, a partir dos clássicos do marxismo, procura investigar as origens da educação na história da humanidade. Em uma exposição realizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de Brasília em 1984, apresentou o texto intitulado *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, que posteriormente, tornou-se o primeiro capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991.

No que diz respeito à natureza da educação, podemos sintetizar o pensamento de Saviani da seguinte forma: 1) a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza homem; 2) o que diferencia o homem dos demais animais é o trabalho; 3) o trabalho é antecipação mental da ação, e, portanto, uma ação intencional; 4) o trabalho é a ação intencional do homem sobre a natureza que, ao transformá-la, cria um mundo humano, também chamado de mundo da cultura. 5) a complexificação destas transformações produzem duas dimensões distintas do trabalho que se relacionam dialeticamente, uma é a intervenção direta e material do homem sobre a natureza chamada de “trabalho material”, a outra é a produção de ideias realizada por meio de signos, conceitos, hábitos e valores chamado de “trabalho imaterial”; 6) no trabalho imaterial possui duas dimensões: a que o produto se separa do produtor, como na produção de livros e obras de arte, e a que o produto não se separa do ato da produção como por exemplo, a ministração de uma aula. A educação, portanto, está inclusa nesta dimensão do trabalho imaterial (Saviani, 2021, p. 11-12).

Se é necessário ao homem que a natureza seja transformada para que sua subsistência seja garantida, aquilo que não é garantido pela natureza é produzido historicamente pelos homens, inclusive a sua própria humanidade. A própria natureza humana não é dada naturalmente aos seres humanos, mas é produzida sobre as bases da natureza biofísica, por essa razão, Saviani afirma que:

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. 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 (Saviani, 2021, p. 13).

Nota-se que, para o autor, o ato educativo que produz a humanidade no homem é composto por dois aspectos fundamentais: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, e a descoberta das formas mais adequadas para que essa assimilação ocorra. Em outras palavras, o que ensinar e como ensinar, ou ainda, o conteúdo e a forma da educação são indissociáveis.

No primeiro aspecto, introduz-se o conceito de clássico, que se torna fundamental para a seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola. Para Saviani, clássico não é sinônimo de velho ou ultrapassado, ao contrário, é aquilo que resistiu ao tempo e se configura como elemento essencial da cultura humana. Ao selecionar os conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento que devem ser socializados, deve-se priorizar o conhecimento clássico, histórico e científico, e a sua socialização é a atividade nuclear da escola, ou seja, a escola tem a ver com a ciência (Saviani, 2021).

A escola, portanto, é o espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados para as próximas gerações. Todavia, não se trata de socializar qualquer tipo de conhecimento. O conhecimento escolar deve trabalhar com o saber objetivo, sistematizado, científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

3.4. A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.

Em grego, existem três palavras que se referem à questão do conhecimento: *Doxa* que significa opinião, saber próprio e espontâneo, ou o que costumeiramente chamamos de senso comum, *sofia* que diz respeito à sabedoria fundada numa longa experiência de vida, e *episteme* que significa ciência, saber sistematizado, conhecimento metódico. A existência da escola só se justifica se partimos da premissa de que há um tipo de conhecimento que não é acessado pelas massas no seu cotidiano, um conhecimento mais elaborado que supera por incorporação aquilo que é dado pelo senso comum e aquilo que

é transmitido como sabedoria pelos mais velhos aos mais novos. A escola deve trabalhar com a *episteme*, com a transmissão do conhecimento científico, sistematizado e objetivo (Saviani, 2021 p.14).

Uma das marcas do pensamento pós-moderno é a supervalorização da subjetividade nas diferentes formas de conhecer o mundo. Na verdade, para os pós-modernos, é impossível compreender a realidade tal como ela é, pois cada indivíduo, a partir de suas experiências particulares, irão compreender o mundo de formas distintas. Trata-se da defesa dos “pontos de vista”, das múltiplas verdades e da negação daquilo que chamam de metanarrativas. Em outras palavras, consiste em uma perspectiva idealista que compreende a realidade, o mundo e as relações como resultado do pensamento, como produto da idealização humana.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica de inspiração marxista que se opõe ao idealismo e às ideologias, a objetividade do saber científico é uma premissa importante. Antes de ser característica do conhecimento, a objetividade é inerente à própria realidade. As relações concretas e materiais entre os seres e a natureza existem independente da consciência humana e de suas abstrações.

Com o surgimento da esfera social por meio do trabalho, o produto da ação humana passa a fazer parte da realidade objetiva, ou seja, a objetividade consiste não mais restrita a elementos puramente naturais, mas também abrange os fenômenos sociais. Dessa forma, o homem passa a produzir sua existência não apenas de forma material, mas também espiritual, teleológica, intencional e passa a explicar o mundo de maneiras distintas. Por isso se pode falar de diversos tipos de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento lógico, racional, artístico, religioso, prático e teórico (Saviani, 2021).

Todavia, no que tange à educação escolar, Saviani defende a objetividade como característica do conhecimento que permite representar mais fidedignamente possível a realidade externa à consciência dos homens. A escola deve priorizar a transmissão do saber científico e universal transformados em saber escolar. Sobre a relação entre objetividade e universalidade o autor afirma:

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (Saviani, 2021, p.50).

Saviani relaciona a objetividade do conhecimento à sua historicidade, nesse sentido, diferente do que afirmam os positivistas, o conhecimento não é neutro e nem desinteressado, contudo, a não-neutralidade do conhecimento não compromete a sua objetividade. Conhecer as múltiplas determinações da sociedade capitalista, por exemplo, não é do interesse da classe dominante, porém nem mesmo os dominantes podem negar (ainda que tentem por meio da ideologia) a sua objetividade.

Diante dos aspectos históricos e teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, procuramos evidenciar o modo como esta teoria foi se consolidando como uma pedagogia contra-hegemônica. Contudo, para além de sua contra-hegemonia, esta pedagogia não se contenta em realizar a crítica pela crítica. Sua atuação vai para além do campo das ideias ou de meras reflexões sobre a realidade. O que difere a Pedagogia Histórico-Crítica das demais teorias pedagógicas é a admissão da possibilidade de transformação da sociedade.

A desideologização que ocorre a partir de um método que possibilite a compreensão real do mundo em que vivemos é uma das principais condições para a instrumentalização da classe trabalhadora em direção à revolução. Sem uma teoria pedagógica revolucionária, a educação consegue, no máximo, uma análise das contradições que sustentam uma sociedade desigual, mas não pode contribuir com a prática social que pode alterar a presente ordem em direção a um outro modelo de sociedade.

Diante do exposto, julgamos necessário discutir o conceito de ideologia trazido pelo próprio professor Saviani em suas obras, e analisar as considerações trazidas pelo autor sobre a relação entre o saber e a ideologia.

Em sua obra intitulada *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2009), o professor Saviani discute sobre a importância da filosofia para a educação, e levanta o questionamento sobre o modo como a filosofia pode nos ajudar a compreender o fenômeno da educação.

Saviani afirma que a necessidade de filosofar aparece a partir do surgimento de um problema, contudo não de um problema qualquer, mas um problema que seja, de fato, problemático. O autor utiliza esse jogo de palavras para discorrer sobre os diferentes usos da palavra problema que, em sua maioria, não implicam nos problemas reais com os quais a filosofia se preocupa. Para a filosofia, segundo Saviani, o problema real está atrelado à necessidade. A necessidade é a essência do problema. Sobre esta questão o autor afirma que:

No processo de produção de sua própria existência, o homem defronta-se com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estrito sentido econômico do termo). Ora, esse conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra "problema". Trata-se, pois, de algo muito simples, embora frequentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade (Saviani, 2009, p. 17).

Com isso, o papel da filosofia é lidar com problemas concretos e objetivos, a fim de suprir as necessidades humanas, desse modo o autor reafirma:

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (Saviani, 2009, p.17).

Ao se deparar com problemas concretos e com a necessidade de resolvê-los, impõe-se ao ser humano a exigência da reflexão filosófica. Portanto, Saviani conceitua a filosofia “como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta” (Saviani, 2009, p. 24). O resultado desta reflexão que possibilitará um esclarecimento das possíveis formas de se resolver

os problemas é o que Saviani chama de ideologia. O autor apresenta o seguinte diagrama:

1) Ação (fundada na filosofia de vida) suscita: 2) Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à: 3) Ideologia (consequência da reflexão) que acarreta: 4) Ação fundada na ideologia que suscita: 5) Novos problemas (exigem a reflexão: a filosofia) que levam à: 6) Reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta na: 7) Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada) (Saviani, 2009, p. 26).

Para Saviani, ideologia é o resultado da reflexão humana sobre os problemas. A partir da reflexão filosófica, os seres humanos constroem seus objetivos, definem seus princípios e valores e orientam as suas práticas na vida em sociedade.

É possível perceber a aproximação da concepção de Saviani acerca da ideologia do pensamento de Gramsci. Aliás, o próprio autor admite esse fato em uma nota de rodapé na qual afirma “que a noção adotada neste texto, ainda que sem pretensões de se alçar ao plano de uma teoria da ideologia, obtém forte apoio em Gramsci” (Saviani, 2009, p.26), que Saviani toma como uma das principais referências na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda sobre o conceito de ideologia, em outra nota de rodapé, o autor esclarece:

Essa maneira de colocar as relações entre filosofia e ideologia permite-nos ao mesmo tempo assinalar a oportunidade da distinção entre saber e ideologia e evitar sua possível limitação. Tal limitação consiste em que o saber é geralmente posto como o outro que exclui (porque, ao revelar suas origens, a dissipa) a ideologia. Com isso, acaba-se por defender o caráter desinteressado do saber. Cabe, pois, lembrar que o saber é sempre interessado, vale dizer, o saber supõe sempre a ideologia da mesma forma que esta supõe sempre o saber. Com efeito, a ideologia só pode ser identificada como tal ao nível do saber. A ideologia que não supõe o saber supõe-se saber (Saviani, 2009, p. 27).

Neste excerto, Saviani estabelece uma relação entre o saber e a ideologia. O autor afirma que há um limite na suposição de que o saber dissipa a ideologia, pois esta suposição acaba por defender o caráter desinteressado ou “neutro” do saber, o qual não existe. Nesse sentido, ideologia e saber estão

intimamente relacionados. Numa palavra, podemos dizer que, para Saviani, todo saber é ideológico e isso evidencia a sua referência gramsciana sobre o tema.

Sabemos que, conforme procuramos discutir na primeira seção deste trabalho, em Marx e Engels a ideologia, e, portanto, o saber ideológico, possui elementos particulares e características específicas, sintetizadas por Iasi (2022) da seguinte forma:

Para os autores de *A ideologia alemã*, ideologia seria inseparável de suas funções de inversão, naturalização, justificativa, obscurecimento e, principalmente, de apresentar o interesse particular como se fosse universal. Desta forma, para os autores, ideologia seria inseparável da dominação de classe (Iasi, 2022, p. 83).

A ideologia, para os fundadores do materialismo histórico, é um tipo de saber específico que expressa, no campo superestrutural, as relações estruturais de dominação e exploração da classe dominante sobre os dominados. Não à toa encontramos n'*A ideologia Alemã* a conhecida frase: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (Marx e Engels, 2002, p.48).

Podemos, pois, afirmar, de acordo com Marx e Engels, que toda ideologia é um saber, mas nem todo saber é uma ideologia. A própria construção da obra marxiana como um todo, e, em específico, da obra *A ideologia Alemã*, é, em si, a produção de uma crítica à ideologia. Nela, os autores sistematizam um método de análise por meio do qual se possa desmontar a ideologia e desvelar aquilo que ela inverte, naturaliza, justifica, obscurece, e apresenta como se fosse universal. Este outro tipo de saber não ideológico é objetivo, possui suas raízes na vida real dos homens reais, e procura expressar com fidedignidade, no campo do pensamento, as relações materiais e sociais.

Isso não significa, porém, que este método de análise ou este saber não ideológico seja neutro ou desinteressado. Muito interessa à classe trabalhadora conhecer a realidade tal qual ela é, de forma concreta e objetiva. E nesse sentido, o próprio professor Saviani ao anunciar um dos principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica que é a transmissão do conhecimento objetivo e sistematizado, estabelece uma diferença crucial entre a objetividade e a neutralidade.

Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva (Saviani, 2021, p.50).

Saviani esclarece que a classe dominante se interessa cada vez menos pela objetividade do conhecimento, isso se materializa quando observamos a constante preocupação da burguesia em relação ao currículo escolar, as ondas de notícias falsas relacionadas aos mais diversos assuntos e a defesa de teorias absurdas como o terraplanismo, o movimento anti-vacina, entre outros. Por outro lado, para a classe trabalhadora, o conhecimento objetivo, a ciência, o saber sistematizado e acumulado pela humanidade são extremamente interessantes, é a partir deles que tomamos consciência da nossa condição social e podemos assumir uma perspectiva de transformação.

Diante do exposto, podemos perceber que, por mais que o conceito de ideologia de Dermeval Saviani seja de inspiração gramsciana, a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético possui uma função desideologizante do ponto de vista marxiano. Ao assumir a perspectiva da classe trabalhadora e se propor a transmitir os saberes objetivos de modo a instrumentalizar os indivíduos para a sua humanização, esta teoria pedagógica preconiza a produção uma prática social transformadora, em direção à construção de um outro modelo de sociedade, na qual, eliminada a exploração do homem pelo homem, se eliminará também a imposição de um pensamento sobre o outro levando à cabo a ideologia.

CONCLUSÃO

O debate proposto por este trabalho não é dos mais fáceis de se fazer. O tema da ideologia é permeado por contradições, discordâncias, concepções distintas, e porque não dizer, uma certa falta de clareza sobre o que de fato caracteriza o pensamento ideológico.

O desafio se torna ainda maior quando nos propomos a vincular um dos temas mais complexos das ciências sociais à educação, e buscamos identificar os elementos ideológicos que, direta ou indiretamente, compõem a concepção hegemônica de educação na atualidade.

Neste trabalho, procuramos responder o seguinte questionamento: É possível afirmarmos que a Pedagogia Histórico-Crítica possui um caráter desideologizante? Para responder a esta pergunta, precisamos, em primeiro lugar, inserirmos o conceito de ideologia no debate entre alguns dos autores clássicos do marxismo. Posteriormente, procuramos deixar claro nosso posicionamento sobre o assunto, o qual subsidiou todo o debate realizado nas três seções que compõem esta dissertação.

Em primeiro lugar, situamos as origens do uso do termo ideologia na história, e encontramos em Destutt de Tracy, pensador e filósofo iluminista, as primeiras menções a esta palavra. Imbuído pelo desejo de criar uma ciência formal que estudasse a origem e a composição do pensamento, Tracy e seus companheiros ficaram conhecidos como ideólogos, ou seja, proponentes de uma ciência das ideias.

Não demorou muito tempo para que o termo ideologia passasse a ser sinônimo de conjunto de ideias, e os ideólogos passassem a ser considerados pessoas que viviam no mundo das ideias, cujo pensamento não tinha nenhuma conexão com a realidade.

Foi a partir desta concepção que Marx e Engels elaboraram a sua crítica à ideologia alemã, e produziram uma obra que veio a ser um marco da filosofia moderna intitulada *A ideologia Alemã*. Nela, os autores procuram desvelar as múltiplas determinações materiais e objetivas que são as razões da ideologia, atribuindo a esta terminologia um sentido filosófico e científico que “virou de ponta cabeça” a história da filosofia.

Ocorre que muitos anos se passaram até que a primeira versão d'*A ideologia alemã* fosse publicada. Quando a primeira publicação aconteceu, não somente Marx e Engels já haviam morrido, como também grande parte dos intelectuais marxistas do século XX, como Lênin, Gramsci, Kautsky, Rosa de Luxemburgo, entre outros.

Este, do nosso ponto de vista, pode ser um dos motivos pelos quais o conceito de ideologia adotado por grande parte dos pensadores marxistas que se seguiram, foi o mesmo que já era comum antes da produção d'*A ideologia Alemã*, ou seja, a ideia de que ideologia é sinônimo de ideário, de conjunto de ideias, de visão de mundo, ou da perspectiva de determinado povo, cultura ou classe social.

Procuramos demonstrar nesta dissertação que não é esse o sentido que Marx e Engles atribuíram à ideologia, e que voltar-nos à compreensão marxiana de ideologia é de fundamental importância para compreendermos a nossa realidade hoje, tanto na área da educação quanto nas lutas que estamos travando no atual contexto político, econômico e social.

Ideologia, em Marx e Engels, não é qualquer tipo de saber ou perspectiva de mundo. A ideologia possui um viés de classe e de dominação. Trata-se de um conjunto de ideias oriundas da classe dominante cujas características são: 1) A compreensão invertida de uma realidade invertida; 2) A naturalização das relações sociais eliminando o seu caráter histórico; 3) A justificativa dos elementos de contradição como a desigualdade, a fome, a miséria, a violência entre outros; 4) O obscurecimento e, portanto, o ocultamento da verdade e das múltiplas determinações que resultam em nossa atual forma de organização social; 5) A apresentação de interesses particulares (no caso, os da burguesia), como se fossem universais.

Tendo claro, portando, a natureza e a especificidade do pensamento ideológico, basta olharmos atentamente para o cenário educacional brasileiro para constataremos o modo como a ideologia se dissemina e se propaga nas noções sobre a educação que se tem, conquistando inclusive, grande parte da classe trabalhadora que, por causa da ideologia, passa a defender os interesses de seus próprios algozes.

Neste trabalho, tomamos dois elementos atuais a serem debatidos: A ideologia das competências materializada na BNCC, e a ideologia do

conhecimento “neutro” materializada nas propostas do movimento Escola Sem Partido.

Sobre a ideologia das competências, que no campo da educação recebe o nome de pedagogia das competências, procuramos mostrar o modo como a ideia de competência se inseriu na concepção de mundo das pessoas com o surgimento do neoliberalismo. O discurso competente separa os indivíduos entre os que sabem pensar e os que só sabem trabalhar, entre os capazes e os incapazes, entre os que possuem mérito próprio e os que não se esforçam. Essa é a expressão máxima do pensamento liberal e ultraliberal, é a justificativa “perfeita” que a burguesia utiliza para tentar explicar a assombrosa desigualdade social que estamos vivendo, o acentuamento escabroso da crise estrutural do capital, e o modo como a fome, o desemprego e a miséria vêm aumentando exponencialmente.

A ideologia do conhecimento “neutro” protagonizada pelo movimento Escola Sem Partido, tornou-se um dos mais perigosos e execráveis projetos da burguesia para a escola pública brasileira. Procuramos discutir o modo como, historicamente, o positivismo transformou a neutralidade do conhecimento em uma das bandeiras reacionárias da burguesia, confundindo neutralidade com objetividade e legitimando as ideias dominantes da classe dominante.

Diante disso, retomamos o questionamento: É possível afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica desideologizante? Ora, tendo em vista que a Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento o método do materialismo histórico-dialético, e este método tem n’A *ideologia alemã* uma de suas referências seminais, podemos afirmar que sim, a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em uma teoria pedagógica desideologizante.

A defesa da transmissão dos conhecimentos objetivos, científicos e sistematizados, o método no qual ela se embasa e o compromisso político e social assumido pela Pedagogia Histórico-Crítica evidencia a sua perspectiva desideologizante.

Conforme procuramos deixar claro durante este trabalho, não somos daqueles que depositam única e exclusivamente na educação o papel de desideologizar a sociedade. Afinal, assim como Marx e Engels, não compreendemos a ideologia como algo que existe apenas no mundo das ideias, e nem acreditamos que uma mera alteração de fraseologias dissipará de uma

vez o pensamento ideológico. Se assim fosse, estaríamos incorrendo no mesmo equívoco dos jovens hegelianos que achavam que transformando as ideias transformariam, também, o mundo. As pedagogias não críticas concebiam o mundo e a realidade da mesma maneira, acreditando que educação é a redentora da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica possui objetivos concretos, materiais e objetivos em sua própria metodologia. Se o seu objetivo fosse meramente idealista e se ela se preocupasse apenas com uma alteração da visão de mundo dos indivíduos, o elemento final de sua metodologia seria o momento da catarse, aí mesmo ela cumpriria com o seu propósito ideal.

Contudo, na Pedagogia Histórico-Crítica, é a prática social que demarca o início e o final de sua metodologia. O conhecimento restrito ao mundo das ideias não implica em transformação social, e, portanto, não possui força alguma contra a ideologia. Saviani afirma que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos e reais, e que a educação não transforma de modo direto e imediato, mas de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (Saviani, 2021, p.58).

Portanto, a educação comprometida com a transformação da prática social é aquela capaz de contribuir com o processo de desideologização, não substituindo uma fraseologia por outra e nem se contentando em armazenar conhecimento em nome de uma pseudo-intelectualidade, mas sim com um compromisso prático, político e pedagógico e social com a superação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BARÓ, I.M. **Crítica e libertação na psicologia : estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: jan. 2025.

Câmara Municipal de Porto Alegre. Projeto de Lei nº 124/16. **Dispõe sobre o Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/processos/128712>. Acesso em: jan. 2025.

CHAUI, M. de S. **O que é ideologia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CONTI, M. PIOLLI, E. O movimento Escola sem Partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em Campinas. In: LEME, E.B; ORSO, P.J; LUCENA, C. (org.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 293-310.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 9.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo; Unesp, 1997.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: jan. 2025.

GORENDER, J. **Introdução à Ideologia alemã**. MARX, K. A ideologia alemã. Trad. Luis Cláudio de C. e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere - volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, os jornalistas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IASI, M. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. In: **Marx e a dialética da sociedade civil**. Marília: Oficina Universitária, 2014, p. 95-124.

IASI, M. **Consciência e ideologia: para além dos muros de pedra**. 1.ed. São Paulo: Cortez: 2022.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LÊNIN, V. Carta a la “Unión del norte del POSDR”. **Obras completas**, v.6. Madrid: Akal, 1976.

LÊNIN, V. Notas críticas sobre el problema nacional. **Obras completas**, v.20. Madrid: Akal, 1977.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 30 set. 2024.

NASCIMENTO, L. do; FAVORETO, A. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. Rev. Educ. Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul. 2018.

ORSO, P. J. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? In: **Escola sem partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2019. v.1, p. 131-162.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Introdução. Revista GESTO-Debate, v. 7, n. 01-30, 2023.

ORSO, P.J. Escola “Sem” Partido ou um partido à serviço da burguesia?. In: LEME, E.B; ORSO, P.J; LUCENA, C. (org.). **Escola sem partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 131-162.

ORSO, P.J; SANTOS, S. A. Bases Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D; ORSO, P.J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stella; MELLO, Sueli Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 59-76.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44.ed. São Paulo: Autores associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A.J. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVEIRA, S. S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. In: LEME, E.B; ORSO, P.J; LUCENA, C. (org.). **Escola sem partido ou a escola da mordida e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 17-48.

SOBRINHO, J. D. Sobre o conceito de Ideologia em Althusser. Reflexão, v. 7, n. 23, 1982, p. 68-82.