http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h529
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ideology and teacher training

Ideología y formación docente

Aline Cristina Santana Rossi[1]

Faculdade Prime, Campo Grande - MS, Brasil

RESUMO
O presente artigo é instrumento por meio do qual abordamos a problemática que se estabelece no plano real e no plano teórico entre o fenômeno ideológico e a formação de professores. Não foi nosso objetivo mapear todas as pesquisas que já foram realizadas sobre esta questão. Ao contrário, nossa meta foi demonstrar como a educação e a ideologia podem ser abordadas numa perspectiva ontológica lukácsiana. Desse modo, explicamos que toda dimensão educacional possui, inevitavelmente, um aspecto ideológico. A ideologia é compreendida em seu caráter real, histórico e processual e visa orientar a prática social perante um conflito. Nesse aspecto, concluímos, na esteira da pedagogia histórico-crítica, defendendo a necessidade de uma orientação ideológica efetivamente crítica, materialista e científica na formação dos professores.
Palavras-chave: Formação de professores. Ideologia. Ontologia. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT
The present article is an instrument through which we approach the problem that is established in the real and in the theoretical plane between the ideological phenomenon and the formation of teachers. It was not our aim to map all the research that has already been carried out on this issue. On the contrary, our goal was to demonstrate how education and ideology can be approached in a lukácsian ontological perspective. In this way, we explain that every educational dimension inevitably has an ideological aspect. Ideology is understood in its real, historical and procedural character and aims to guide social practice in the face of conflict. In this aspect, we conclude, in the wake of historical-critical pedagogy, defending the need for an effectively critical, materialist and scientific ideological orientation in teacher training.
Keywords: Teacher training. Ideology. Ontology. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN
El presente artículo es un instrumento a través del cual abordamos la problemática que se establece en el plano real y en el teórico entre el fenómeno ideológico y la formación de docentes. No era nuestro objetivo mapear toda la investigación que ya se ha llevado a cabo sobre este tema. Por el contrario, nuestro objetivo era demostrar cómo la educación y la ideología pueden ser abordadas en una perspectiva ontológica lukácsiana. De esta manera, explicamos que toda dimensión educativa tiene inevitablemente un aspecto ideológico. La ideología se entiende en su carácter real, histórico y procedimental y pretende orientar la práctica social frente al conflicto. En este aspecto, concluimos, en la estela de la pedagogía histórico-crítica, defendiendo la necesidad de una orientación ideológica efectivamente crítica, materialista y científica en la formación del profesorado.
Palabras claves: Formación de profesores. Ideología. Ontología. Pedagogía Histórico-Crítica.

[1] Faculdade Prime, Docente, Mestre em Ensino de Ciências, Doutoranda em Educação, membro do Grupo de Estudos Fundamentos da Educação (GEFE). ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-8460-317X. E-mail: alinesantanarossi@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto dos estudos e análises que são realizadas no âmbito de nossa pesquisa de doutorado em educação, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Campo Grande – MS. O tema da ideologia em seus vínculos com a dimensão educacional já fora tratado por diversas matizes teóricas, metodológicas e filosóficas. Contudo, a problemática em questão diz respeito, em nosso entendimento, à uma perspectiva que apreende os conceitos e as categorias em suas vinculações históricas e sociais com a objetividade. Trata-se, pois, de uma perspectiva de ordem ontológica.

Com efeito, nessa abordagem, o método é justamente a teoria social instaurada por Marx e desenvolvida pela análise ontológica de Lukács (2012; 2013). A teoria educacional e pedagógica que embasa nossa análise é a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC; pois se trata de uma pedagogia inspirada no marxismo. (SAVIANI; DUARTE, 2012)

Formar professores implica refletir sobre a tarefa da educação, ou seja, a tarefa de formar outros seres humanos, como iremos demonstrar mais adiante. Nesse aspecto, é *conditio sine qua non* uma base teórica sólida, crítica e histórica que explicite os fundamentos da educação, da sociedade, da ideologia em suas múltiplas e contraditórias articulações.

Realizamos (em março de 2022) uma busca no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por trabalhos acadêmicos que analisassem a formação de professores e a questão da ideologia pela abordagem ontológica lukácsiana e pelas elaborações da pedagogia histórico-crítica. Nosso descritor foi “formação de professores e ideologia” e não foram encontradas pesquisas sobre este assunto, no período de 2019 a março de 2022.

A ideologia é, costumeiramente, atacada pelas classes dominantes para desprezar e deturpar posicionamentos educativos críticos que refletem sobre os processos sociais em suas complexidades. Ideólogos, afirmam os conservadores, são todos os professores e pesquisadores em educação que explicitam as contradições que a realidade capitalista apresenta em todas as suas nuances e facetas. Entretanto, se partirmos do método instaurado por Marx e desenvolvido por Lukács, constataremos que a função precípua do conhecimento científico é justamente fornecer um entendimento profundo, crítico, histórico e real (ou seja: ontológico) a respeito dos fenômenos e dos objetos investigados. A crítica para esse método é o confronto de teorias, ideologias, discursos e teses com o conjunto do processo histórico real em toda sua processualidade e para além de suas aparências, isto é:

> Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier et alii). (PAULO NETTO, 2011, p. 18)

Os estudantes de cursos de formação de professores, bem como aqueles professores que já atuam há algum tempo na educação escolar, precisam ter acesso aos conhecimentos científicos que possibilitem refletir, compreender e analisar criticamente os vínculos que se estabelecem entre ideologia e educação e, nesse sentido, nosso objetivo com a tese que será construída é a promoção da ciência educacional histórico-crítica que possibilite um entendimento profundo dessa relação intrínseca.

IDEOLOGIA NUMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA

A formação de professores não se baseia em pressupostos, teorias ou abordagens, por assim dizer, "neutras" ou "inocentes". Eles expressam, com uma série de mediações, os conflitos, as contradições, as rupturas e as continuidades no âmbito das lutas entre as classes sociais na sociedade brasileira. Ao contrário de Weber (2001) com sua proposta de "neutralidade axiológica" e, também, ao contrário dos posicionamentos conservadores na atualidade que defendem a "escola sem partido", compreendemos, na esteira de Lukács (2013), que a educação pressupõe sempre "um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia" (LUKÁCS, 2013, p. 475).

Em verdade, o discurso do "fim das ideologias" ou da "educação sem ideologia" se conforma propriamente em uma ideologia. Marx (2008) considera a ideologia como formas de consciência por meio do qual há o conhecimento sobre os conflitos entre as classes sociais e uma orientação prática, ou seja, "os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim." (MARX, 2008, p. 48)

Não se pode ter ingenuidade em subestimar o poder da ideologia em nossa sociedade no momento atual, sobretudo, na área da educação. Como já afirmou Mészáros (2012, p. 13): "a necessidade de um exame crítico dos estratagemas da ideologia dominante [...] nunca foi tão grande quanto em nossos dias".

Ou seja: a ideologia não é o obscuro campo da falsidade e da mentira e a ciência o luminoso universo da verdade. Para Marx (2008) e para Lukács (2013) a ideologia se refere à um conjunto de concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que, por sua vez, indicam uma orientação social prática perante os conflitos que se estabelecem entre as classes sociais.

Podem existir posicionamentos ideológicos verdadeiros ou falsos, porém não é a verdade ou falsidade dos argumentos que permitem caracterizar e identificar as ideologias. O critério deve ser de ordem ontológica, ou seja, respaldada na realidade objetiva em sua processualidade histórica e para além de suas aparências como nos explicam Lukács (2013) e Duarte (2012). A realidade social contemporânea ainda está nos marcos da sociedade capitalista. Obviamente que não se trata mais do capitalismo do século XIX no qual Marx viveu e produziu sua teoria social. Todavia, do ponto de vista da essência desta forma de sociabilidade, ainda é possível verificar a reprodução das relações sociais de produção capitalistas. O fundamento do capitalismo se dá com base na exploração sobre o processo de trabalho e na apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Com efeito, esta dinâmica societária induz à uma série de conflitos entre as classes sociais e, também, no interior das próprias classes sociais. Este é o solo que possibilitará o surgimento e desenvolvimento das ideologias, pois a "ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir." (LUKÁCS, 2013, p. 465)

Em face de todo este panorama, precisamos lembrar, como a PHC nos explica, que a especificidade da educação reside na natureza do trabalho educativo e este, por sua vez, "é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 13). Isto significa que a dimensão da educação corresponde à função social de permitir e possibilitar a transmissão e apropriação do patrimônio intelectual que fora amealhado pelo gênero humano historicamente. (LEONTIEV, 2004)

É fundamental que na formação de professores (seja a inicial ou a continuada) possamos compreender, analisar e refletir sobre a orientação ideológica de nossas aulas, pesquisas, artigos, palestras e demais intervenções: tratam-se de práticas educativas numa orientação ideológica a favor dos interesses das classes dominantes ou a favor dos interesses das classes trabalhadoras.

Afirmar que educação e ideologia são apenas expressões teóricas ou conceituais é um entendimento que não apreende justamente a essência do método ontológico marxiano. Tratam-se, sim, de conceitos, porém, os conceitos para a ontologia instaurada por Marx são expressões de movimentos efetivamente reais e existentes. Como o próprio Marx (2011) afirma "as categorias expressam formas de ser, determinações de existência" (MARX, 2011, p. 85). Com efeito:

> [...] a recuperação da ontologia na perspectiva lukacsiana é a afirmação de que o real existe, o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. Em suma, é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos e que nossa subjetividade pode se objetivar na conquista da realidade. (VAISMAN, 2010, p. 45)

Partimos, então, das bases ontológicas: as classes dominantes possuem como interesse que emana de sua própria classe social a reprodução dos lucros e a reprodução ampliada do capital. "Empreendedorismo na escola", por exemplo, é a manifestação da ideologia das classes dominantes no debate educacional. A classe trabalhadora, por seu turno, apresenta como interesses concretos e essenciais o fim e a erradicação de toda e qualquer forma de exploração. Dessa maneira, a defesa da ciência, das artes, da filosofia e da crítica são manifestações na educação que defendem os interesses ideológicos da classe trabalhadora. Estes entendimentos são analisados de modo claro e preciso em Saviani (2008).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MÉTODO

Uma vez que compreendemos a abordagem ontológica a respeito do fenômeno ideológico, podemos agora, avançar para a apreensão dos vínculos que se estabelecem entre o método ontológico

marxiano e a educação, bem como a formação de professores. Nos últimos anos temos vivenciado uma série de perseguições ideológicas aos professores que criticam de alguma forma o *status quo.* Diversas iniciativas de grupos conservadores intentam silenciar o que consideram "doutrinação ideológica". Na prática tratam-se de ações que objetivam neutralizar e apagar críticas que são dirigidas ao governo ou às práticas de grandes conglomerados econômicos de diversos setores.

A formação de professores, como Saviani (2021) defende, precisa fornecer bases sólidas para que os estudantes (e futuros professores) possam se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas e elaboradas. Tais conhecimentos fornecerão uma formação culta e não "curta". Nesse aspecto, é indispensável que possam ser refletidos os alicerces que estruturam tanto o trabalho educativo quanto o fenômeno ideológico.

Para compreender qual a natureza do trabalho educativo e da ideologia, no método da teoria social instaurada por Marx e desenvolvida por Lukács, é fundamental rastrearmos o processo histórico de autoconstrução humana. Por que isto é necessário? Porque, seguindo este procedimento estaremos sendo fiéis à história e à realidade objetiva. A ontologia marxiana e lukácsiana não parte de premissas extraídas da própria subjetividade que gira ao redor de si mesma sem respaldo no real. Por outro lado, seu ponto de partida é a realidade imediatamente dada, num esforço científico que visa se aproximar cada vez mais da essência do objeto investigado, ou seja, as articulações que o objeto estabelece com a totalidade social ao longo do processo histórico.

Desse modo, é preciso, na esteira de Lukács (2012) e de Saviani (2011) diferenciar entre espécie humana e gênero humano. Do ponto de vista biológico, nós nascemos membros da espécie humana. Todavia, a humanidade, isto é, o gênero humano não pode ser resumido acriticamente apenas aos seus aspectos biológicos. O gênero humano é mais amplo do que isso e envolve uma série de outras dimensões como a história, a cultura, a ciência, a filosofia, a educação, a arte, a ideologia etc.

Ao contrário dos animais que se adaptam à natureza, os seres humanos adaptam as condições naturais às suas necessidades, como nos explica Saviani (2011). Marx (1996, p. 297) esclarece que:

> O processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada. Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva.

O trecho de Marx (1996) permite compreender que o ser humano se forma a partir do trabalho. Todavia, dois alertas sã necessários antes de avançarmos. O primeiro alerta se refere ao fato de que Marx

não está tratando do trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo ou outra forma específica de trabalho. O pensador alemão está se referindo ao trabalho enquanto relação entre a sociedade e natureza para a produção das condições materiais da existência social. O segundo alerta que se faz necessário é chamar a atenção para o fato de que Marx não está resumindo do processo de autoconstrução humana e da sociedade apenas à questão do trabalho. Esse é um equívoco muito comum que as leituras apressadas erroneamente atribuem à ontologia marxiana e lukácsiana. O próprio Lukács (2003) já explicou que "não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade." (LUKÁCS, 2003, p. 105)

O trabalho é a atividade de transformação da natureza, de modo intencional, pela ação humana com a finalidade de atender uma necessidade social. Machados, fogueiras, lanças, estradas, canoas, instrumentos etc. não são simplesmente partes da natureza. São partes da natureza que foram transformadas pela ação consciente e intencional dos seres humanos. Com os atos de trabalho, a humanidade pôde desenvolver uma série de outras dimensões sociais como a educação, a arte, a filosofia, ciência, ideologia etc.

Lukács (2013, p. 83) nos explica que

> Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos.

Os atos de trabalho constituem um processo que se constitui num "pôr teleológico primário" como Lukács (2013) nos esclarece na esteira de Marx (1996). Isto significa que ao final do processo de trabalho foram originados uma série de conhecimentos, técnicas, valores, ideias, habilidades etc. que podem ser utilizados numa série muito ampla de novas situações que não mais a situação inicial.

Com isso, podemos perceber que os indivíduos precisam se apropriar deste patrimônio intelectual e cultural que fora construído historicamente para poderem se desenvolverem enquanto membros do gênero humano e não apenas da espécie humana. Aqui reside a natureza mais íntima do trabalho educativo como explicado por Saviani (2011), isto é, produzir nos indivíduos a humanidade que fora produzida historicamente. Trata-se de "atualizar" e de tornar o indivíduo contemporâneo aos conhecimentos da totalidade social na qual vive e se relaciona.

Igualmente aqui podemos perceber a origem do fenômeno ideológico conforme Lukács (2013) nos explica na mesma orientação da obra marxiana: "a ideologia é um meio da luta social, que caracteriza toda sociedade" (LUKÁCS, 2013, p. 465). Ao produzirem a vida em sociedade, inúmeros conflitos se manifestam.

A ideologia irá surgir quando concepções de mundo, de sociedade e de ser humano se posicionarem perante estes conflitos sociais e apresentarem uma resposta e uma orientação igualmente prática.

Portanto, se toda a educação implica – explícita ou implicitamente – uma concepção de mundo, de ser humano, de formação e de sociedade; também haverá a manifestação do fenômeno ideológico já que vivemos ainda no âmbito da sociedade capitalista, na qual existem classes sociais com interesses antagônicos e em luta. Do ponto de vista das classes dominantes é imprescindível impulsionar a formação de professores para o praticismo, para o utilitarismo, para o "empreendedorismo" e o rebaixamento teórico e filosófico. Do ponto de vista dos interesses da classe dos trabalhadores é fundamental contribuir com o aprofundamento e a ampliação do conhecimento cultural, estético, científico e filosófico dos professores em seu processo formativo para que esses possam entender a realidade de modo histórico e crítico e aumentar as chances de uma transformação eminentemente positiva da realidade objetiva, de acordo com Saviani; Duarte (2012).

A ideologia, novamente é preciso afirmar, não deve ser analisar, se estivermos trabalhando com a teoria social marxiana, sob um prisma de verdade ou falsidade, pois nesse caso estaríamos incorrendo numa perspectiva gnosiológica em que é o sujeito que diz, a partir de suas próprias opiniões, o que é e o que não é ideológico. A ideologia em Marx (1996) e em Lukács (2008; 2012; 2013) é analisada sob o talhe ontológico, ou seja, sob a perspectiva de sua função social na reprodução das sociedades. Em outras palavras, na "tematização lukácsiana, o fenômeno da ideologia é analisado sob fundamento ontológico-prático, e não sob critério científico-gnosiológico, pois a utilização deste último conduz irremediavelmente ao erro na avaliação do fenômeno" (VAISMAN, 2010, p. 51).

O fenômeno ideológico funciona, por assim dizer, como uma onda. Ele emana do mar social em toda sua turbulência e agitação e igualmente a ele se volta, orientando caminhos sociais e marés. O mar da ideologia é a sociedade e suas agitações são os conflitos entre as classes sociais em disputa. A onda, isto é, a ideologia, é a orientação que oferece para a tomada de consciência a favor dos interesses de uma ou de outra classe social.

Toda aula, documento oficial educacional, palestra, artigo, trabalho acadêmico, dissertação ou tese possui, implícita ou explicitamente um posicionamento ideológico, pois se estruturam numa determinada compreensão de sociedade, de gênero humano, de educação e de formação. Compartilhamos o posicionamento de que:

> [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado [...] Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola [...] É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As

> atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2011, p. 14)

A defesa da PHC é que a escola deve lutar para transmitir o que há de mais desenvolvido no campo das ciências, das artes e da filosofia. A PHC em coerência com a ontologia lukácsiana defende os interesses universais e ideológicos da classe trabalhadora, já que

> A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno, o saber sistematizado [...] produzido pelo gênero humano no decorrer da história. Esse processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos. (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 209)

A atividade docente é uma atividade intencional, teleológica, que envolve rigor, competência técnica, perspectiva crítica e uma sólida apreensão teórica da educação e da sociedade (CARVALHO; MARTINS, 2017). Nesse aspecto, as crianças que estão nas escolas públicas são filhos da classe trabalhadora. Isso é um fato. Os trabalhadores nesta sociedade enfrentam diversos obstáculos para se formarem enquanto membros do gênero humano em razão da lógica de funcionamento da presente sociedade que coloca as demandas do mercado e das grandes multinacionais acima das reais e autênticas necessidades humanas.

Dessa maneira, é imprescindível que os professores desde sua formação possam ter acesso ao processo de transmissão e socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico mais desenvolvidos e elaborados que foram construídos pelo gênero humano ao longo da história (SAVIANI, 2011). A reprodução das sociedades, ou seja, a história humana, não pode ser resumida à apenas suas características biológicas, químicas e físicas. Certamente, nós, seres humanos, somos parte da natureza e nos relacionamos com ela ao longo de todo processo formativo e de desenvolvimento. Todavia, o gênero humano é muito mais amplo do que a espécie humana.

Um bebê nasce com potencialidade para se formar um ser humano. Do ponto de vista biológico, as bases já estão ali presentes para garantir o desenvolvimento físico e químico do organismo. Todavia, do ponto de vista humano-genérico, é indispensável que os indivíduos se apropriem de conhecimentos, habilidades, ideias, comportamentos, valores etc. para se formarem humanamente. Quais conhecimentos serão apropriados pelos indivíduos, em qual orientação ocorrerá este processo de transmissão e assimilação e qual será o nível desta dinâmica, são questões que poderão ser compreendidas se levarmos em consideração a sociedade e o momento histórico analisado.

Contudo, isto não elimina o fato de que nós não nascemos já membros do gênero humano. O que nos diferencia dos animais é que nós precisamos produzir as condições materiais – em todos os sentidos –

da vida em sociedade. Abrigos, vestimentas, instrumentos, ferramentas etc. são partes da natureza que foram transformadas pela ação humana conscientemente orientada e organizada. Este é o ponto central. Os seres humanos são capazes de efetivar atos de trabalho. O trabalho, em seu sentido ontológico, ou seja, presente em todas as sociedades, é a relação entre a sociedade e a natureza para a produção das condições materiais da vida social. (LUKÁCS, 2013)

Com o trabalho os seres humanos transformam a natureza e, também, transformam a sua própria natureza, a sua própria individualidade. A consciência humana, a partir de uma necessidade real, analisa os elementos presentes na realidade, reflete sobre suas possíveis articulações e, com isso, dá início ao processo de objetivação, isto é, o processo de construção de um determinado instrumento, por exemplo. Ao final do processo, mesmo que o instrumento não tenha se mostrado adequado para atingir a finalidade previamente idealizada, os seres humanos, agora, ampliaram seus conhecimentos a respeito dos elementos que manipularam, ampliando assim o que conheciam da realidade objetiva. (LUKÁCS, 2013.

Com essas novas habilidades, técnicas, ideias e conhecimentos será possível a execução de novos atos de trabalho que, por sua vez, produzirão ainda mais conhecimentos. Desse modo, abre-se a possibilidade para o surgimento e a complexificação de vários outros complexos, ou seja, dimensões sociais, como a ciência, a educação, a arte, a ideologia, a filosofia etc. A realidade social será, com efeito, constituída por uma *totalidade*, ou seja, por uma rede enorme e complexa oriunda das várias articulações que se estabelecem entre as dimensões sociais ao longo da história. (LUKÁCS, 2013)

O resultado deste processo de reprodução social é que teremos sempre: 1) um afastamento das barreiras naturais, ou seja, passaremos a conhecer e dominar cada vez mais a natureza em razão de nossas necessidades sociais; 2) as individualidades se tornarão mais complexas, mais multifacetadas e potencialmente mais desenvolvidas; 3) as próprias sociedades se desenvolverão de modo crescentemente mais complexo e social e; 4) o gênero humano poderá se reconhecer enquanto tal, isto é, os indivíduos, mesmo que separados por enormes distâncias físicas, poderão se reconhecer como membros da humanidade. (LUKÁCS, 2013)

Importante lembrar que o ser humano se forma a partir do trabalho, mas a reprodução social está longe de poder ser resumida à apenas esta categoria. A realidade social será formada por uma totalidade, ou seja, um “complexo de complexos” na expressão de Lukács (2013). Nesse aspecto, os conhecimentos são originados, inicialmente, a partir dos atos de trabalho e, com o desenvolvimento do ser social há uma complexificação cada vez maior da ciência. A crítica ontológica, portanto, de acordo com Lukács (2013), será uma crítica baseada na análise que se predisponha a apreender o movimento essencial da totalidade social. A crítica ontológica não separa a educação da totalidade na qual interage e sofre interferência. Os conhecimentos clássicos e a crítica ontológica, portanto, são indispensáveis na educação escolar, como iremos demonstrar.

Isto nos mostra que a transmissão de conhecimentos, de um ponto de vista ontológico, que busque se basear na história humana em suas contradições e desenvolvimentos, não é algo imobilista. Por outro

lado, sem a transmissão, consequentemente, sem apropriação de conhecimento, não seria possível a existência do gênero humano, não teria sido possível a humanidade superar as primeiras comunidades primitivas, desenvolver a Antiguidade escravista, superar esta forma de sociabilidade e avançar rumo à sociedade feudal e chegarmos à sociedade capitalista. A reprodução social é, portanto, a incessante e ineliminável produção do novo: novos conhecimentos, novos atos de trabalho, novos complexos sociais, novas necessidades, novas apropriações e novas objetivações.

Vivemos em uma sociedade baseada na exploração sobre o processo de trabalho e, portanto, com a existência de classes sociais. Isto faz com que, inevitavelmente, existam, também, desigualdades sociais em todas as áreas: educacional, habitação, saúde, lazer etc. Por isso mesmo é imprescindível compreender a orientação ideológica que ocorre na formação de professores. Do ponto de vista humano-genérico, isto é, se tivermos como preocupação maior as autênticas necessidades formativas do gênero humano e não os interesses mercadológicos, é decisivo refletirmos constantemente sobre a educação escolar e o conhecimento. Dois pressupostos fundamentam nossa argumentação: 1) a realidade (tanto natural, quanto social) não se resume às aparências; a realidade é formada por uma articulação dialética entre aparência e essência ao longo da história e; 2) o objetivo central da atuação docente, de uma perspectiva humano-genérica, é o desenvolvimento intelectual, cultural e científico dos alunos. (SAVIANI, 2008)

Se concordarmos com estes pressupostos, então, temos que contribuir para que na educação escolar possam ser transmitidos e apropriados os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas *mais desenvolvidas* (SAVIANI, 2011). Isto implica uma orientação ideológica a favor dos interesses da classe trabalhadora. Os próprios professores precisam ter condições objetivas e concretas para se apropriarem destas objetivações elaboradas e eruditas, para, por sua vez, elaborarem os conteúdos escolares e transmitirem aos seus alunos. Não se trata de desprezar o popular de modo arrogante. Ao contrário, constatamos apenas que o conhecimento popular, mesmo estando correto em alguns casos, *é* insuficiente para explicar e explicitar os fundamentos, as bases e as raízes essenciais dos fenômenos estudados. É o conhecimento na sua forma mais erudita (entendida aqui, enquanto elaborada) que poderá, inclusive, possibilitar o popular se expressar de modo mais desenvolvido, consistente e profundo.

Estão equivocadas as proposições que esvaziam a especificidade do trabalho do professor. Entendemos que os professores são fundamentais na coordenação do processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos que permitam aos alunos superarem o senso comum. Essa é a principal função social do professor. Além disso, no caso da transmissão dos conhecimentos eruditos e elaborados (no campo das ciências, das artes e da filosofia) é preciso refletir sobre os parâmetros, extraídos da história e da essência da realidade objetiva, para a seleção destes conhecimentos.

A educação escolar se ficar presa na imediaticidade do cotidiano, fica refém dos modismos, do efêmero, do passageiro e do superficial; se conforma em uma biruta. Por outro lado, se ela preza pela *socialização crítica do clássico* e do erudito, ela pode orientar, pode esclarecer sobre as articulações e sobre o movimento social e natural, ela pode ser uma bússola. Não precisamos de utopia alguma na educação.

Toda utopia é um obstáculo para a análise educacional. Temos sim a necessidade da grande arte, da ciência e da autêntica filosofia para nos auxiliar a compreender a essência do real. Esse entendimento se fundamenta no argumento de que:

> **A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos** das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social. Dessa maneira **o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos.** Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e também as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes. (DUARTE, 2018, p. 144, grifos nossos)

Promover a elevação do nível intelectual dos alunos requer a defesa intransigente da transmissão e apropriação do patrimônio intelectual das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas *mais desenvolvidas*. A partir desse processo, será possível a elaboração da *crítica ontológica* que permitirá alunos e professores refletirem e compreenderem de modo profundo e sistematizado a história, a sociedade, o processo humano de produção da vida social e, inclusive, os obstáculos criados historicamente e que nos impedem de um autêntico desenvolvimento humano-genérico pleno para todos.

Professores e alunos que prezem pela apropriação e transmissão dos clássicos aumentam suas chances de compreensão profunda e crítica da realidade social. Trata-se dos interesses concretos, como abordamos a partir de Saviani (2011), dos seres humanos. Isto quer dizer que os interesses imediatos precisam estar articulados com o objetivo maior de aprofundamento e promoção da consciência crítica e intelectual dos alunos e professores, já que a objetividade não se resume às suas aparências mais imediatas. Não há interesse, do ponto de vista da ideologia dos defensores do mercado, em que os trabalhadores compreendam em profundidade o modo de funcionamento da atual reprodução social. Isto ajuda a entender todos os ataques que a educação tem sofrido e, por isso mesmo, recoloca, do ponto de vista das reais necessidades humano-genéricas, a importância da educação escolar e do papel do professor no processo de formação humana num sentido eminentemente positivo e culturalmente enriquecedor. Corroboramos do entendimento de que:

> [...] a educação escolar se faz marcada pelas contradições engendradas pela sociedade de classes. Dentre elas, colocamos em foco a contradição entre a possibilidade humanizador, aqui identificada com o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas humano-genéricas e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real. (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1707)

Fundamental compreendermos que os conflitos ideológicos na contemporaneidade se baseiam no âmbito de uma crise estrutural de acordo com Mészáros (2002). Aliás, até mesmo em razão disto, o termo "crise", para muitos, não tem mais o caráter explicativo que já assumira em outros períodos. Tanto pela imprecisão conceitual em alguns casos, quanto pelo abuso de sua aplicação indevida e vulgarizada, a

palavra “crise” necessita de rigor científico e respaldo histórico e social para conseguir expressar uma lógica real e operante na objetividade. Com efeito, partimos dos argumentos de Mészáros (2002) ao demonstrar que a crise atual guarda algo de peculiar e distintivo frente às crises já experimentadas pela sociedade em tempos passados.

O filósofo húngaro, falecido em 2017, explica que vivemos uma “crise estrutural do capital”. Isto significa, em primeiro lugar, que não se trata tão somente de uma crise do capitalismo, mas, antes disso, uma crise que emana da própria envergadura mais essencial do sistema do capital. Mészáros (2002) retoma uma distinção fundamental para compreendermos esta questão: a diferença entre o sistema do capital e o modo de produção capitalista. O primeiro, ainda de acordo com o autor aqui em tela, é bem anterior ao segundo. O capitalismo, por sua vez, é um modo de produção baseado na extração da mais-valia do processo de produção das mercadorias. A base do modo de produção capitalista é o trabalho assalariado (em que os trabalhadores produzem um valor imensamente maior em relação àquele que recebem sob a forma de salário) e o Estado moderno, enquanto “pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 108)

Obviamente o amplo leque de discussões que estas interpretações fornecem escapa ao escopo e objetivo deste projeto e merecem um tratamento à parte. Todavia, estes princípios são da mais absoluta importância para compreendermos, mesmo que brevemente, a crise estrutural que vivenciamos desde, pelo menos, finais da década de 1970. As crises cíclicas ou periódicas, como a que irrompeu em 1929 com a quebra da bolsa de Nova York, são passíveis de reajustes ainda no interior do próprio sistema do capital, implicando um deslocamento de suas contradições para algum território ainda não explorado ou, ainda, intensificando a exploração do trabalho em outros países, por exemplo.

Contudo, uma *crise estrutural* afeta, indubitavelmente, todas as dimensões da vida humana (educação, ciência, arte, política, filosofia etc.) em todas as escalas possíveis (desde nossos corpos, passando pelos nossos bairros, cidades, estados, países e continentes). Certamente a maneira como a crise estrutural do capital afetará, por exemplo, Mato Grosso do Sul é distinta da forma como ela se expressa no município de São Paulo. Entretanto, em todos os lugares, poderemos realizar pesquisas e apreender as determinações mais íntimas relacionadas ao sistema social vigente.

O próprio Mészáros (2002) nos lembra que não há nada de estranho ou equivocado associar capital e capitalismo à crise. A sociedade capitalista possui como sua lei tendencial (expressa desde seus primórdios e empiricamente verificável também na atualidade) a subordinação do valor de uso ao valor de troca (DUARTE, 2004). Isto significa que se produzem alimentos, por exemplo, não com a finalidade máxima e primeira em atender as diversificadas demandas de nutrição das distintas populações. Ao contrário, produzem-se alimentos do modo e no tempo necessário para atender à reprodução das demandas e interesses do capital.

Com efeito, ao contrário das crises que afetaram as sociedades pré-capitalistas, as crises no capitalismo não se baseiam na carência, mas sim, na abundância. A produção de mercadorias é muito

maior à capacidade de todos os habitantes do planeta (MÉSZÁROS, 2002). Sem a extração do trabalho excedente no âmbito do processo produtivo, não é possível o capital se reproduzir nesta sociedade. Desse modo, trata-se de crises de superprodução. No tocante à crise estrutural, argumenta nosso autor, a partir de inícios da década de 1970 o capital entra num período jamais visto anteriormente. Um ou outro setor da economia poderá, em raros momentos, apresentar um saldo positivo no tocante à produção de lucros, todavia, o capital, de modo geral, apresenta uma queda acentuada. Isto faz com que todas as parcelas dos trabalhadores tenham a exploração sobre seu trabalho acentuada e garantida com o aval político, legislativo e fiscal do Estado. Com efeito:

> Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global [...] Sendo assim, o desdobramento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças – mesmo que importantes – no interior do próprio sistema relativamente autônomo. Justamente por isso, uma crise estrutural põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo. (MÉSZÁROS, 2002, p. 797)

Em rápidas linhas, entendemos que este é o panorama mais abrangente na qual a educação, a formação de professores e as práticas educativas se inserem na atualidade. Investigar as articulações entre educação e ideologia na formação de professores sem levar em conta a crise estrutural que vivenciamos é desprezar o solo histórico e social no qual todos nós atuamos.

Toda pesquisa em educação, necessariamente, parte da aparência do fenômeno, do objeto em investigação. Todavia, a aparência é sempre insuficiente para a apreensão da estrutura e do desenvolvimento do objeto. Por isso mesmo, busca-se a sua constituição histórica e as múltiplas relações que estabelece com a dinâmica social enquanto totalidade. Se arrancarmos um olho humano e o estudarmos de modo isolado teremos uma compreensão limitada dele. O olho só apresenta plena significação na sua vinculação com a totalidade que o anima e interage, com o sistema ao qual se vincula e, assim, traduzir a essência do objeto é o grande objetivo da pesquisa e a grande preocupação da teoria. Dessa forma, “os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo complexo.” (LUKÁCS, 2014, p. 28).

A prática, *no que apresenta de essencial*, é o critério, nesta abordagem metodológica que estamos trabalhando, para a verificação dos avanços, desvios, enfim, para a *elaboração da crítica* das diversas proposições teóricas. Ou seja:

> Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos

> conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier *et alii*). (PAULO NETTO, 2011, p. 18)

A crítica, portanto, não se conforma num julgamento moral, baseado em gostos ou preferências, mas sim, no confronto das teorias com a realidade objetiva em sua essência, nas suas determinações com o todo. Assim ocorre, pois a *função social* do conhecimento científico, com efeito, é "capturar o objetivo ser-em-si de tudo aquilo que se relaciona com o trabalho e quando relaciona-se com ele (com os fins e seus meios) de maneira adequada ao seu ser-em-si". Nesse sentido, há o empenho "em eliminar tudo o que seja meramente instintivo, sentimental etc. e que poderia atrapalhar a visão objetiva" (LUKÁCS, 1981, p. 42-43). Com isso, temos alguns elementos fundamentais do conhecimento científico que o distingue do conhecimento místico-religioso ou do conhecimento do senso comum: 1) a necessidade de compreensão, isto é, de um "reflexo correto" dos elementos da realidade para poder transformá-la e 2) a necessidade de autodomínio do próprio ser humano em controlar seu instinto e seu comportamento para conhecer, de fato, a própria realidade.

Sendo a teoria, dessa forma, a reprodução *integral* do objeto (integral no sentido de partir da aparência e aproximar cada vez mais da essência do objeto em sua totalidade), a prática é o critério que irá estabelecer a fidelidade ou não da teoria em ter reproduzido no plano de pensamento determinado objeto, suas articulações e sua constituição histórica. Contudo, também explicamos que o conhecimento científico que se predisponha a compreender o objeto sob investigação deve explicitar o movimento mais essencial do próprio objeto e, para isso, não deve inserir-lhe uma lógica, mas, sim, captar, isto é, t*ornar claros os fundamentos que emanam do próprio objeto* tal como ele é em sua *origem, natureza e função social*, inclusive, no que concerne às suas peculiaridades em cada formação social específica.

Lukács (2008, p. 101) é certeiro na análise ideológica com base no conhecimento teórico:

> [...] toda ideologia serve para travar a luta no interior dos conflitos que surgem no terreno econômico-social; e, dado que toda sociedade de classe produz continuamente estes conflitos, tem lugar nela uma permanente batalha ideológica. Contudo, no interior deste absurdo de princípio, o termo "desideologização" tem um matiz muito concreto: também aqui se pretende que o mercado seja o modelo universal de toda práxis humana. Por meio da propaganda, toda pessoa é induzida a comprar "livremente" aquela mercadoria que, conforme se afirma, corresponde perfeitamente às suas necessidades de consumo; a mesma pessoa deveria comportar-se de modo similar na vida política, durante as eleições, ao votar etc. Já ao falarmos do mercado, colocamos entre aspas a palavra "livremente". Com efeito, as relações sociais do capitalismo manipulado, a busca de prestígio através do consumo que ele necessariamente estimula, tornam esta relação extremamente problemática até mesmo para o mercado. A manipulação sutil consiste precisamente em sugerir aos compradores a aquisição de uma determinada mercadoria de tal modo que cada um deles imagine que a posse de tal mercadoria é o resultado de uma decisão livre, ou melhor, a expressão da própria personalidade.

O que Lukács (2008) está nos explicando é que a ideologia é um meio de luta para compreender e intervir na realidade e que, inclusive, o mito da "desideologização" é, em si mesmo, uma ideologia a favor

dos interesses do mercado e a favor da manipulação sobre os trabalhadores. Perceba, prezado/a leitor/a, a atualidade e a vitalidade da análise lukácsiana a respeito do fenômeno ideológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente artigo demonstramos a importância de investigarmos cientificamente a relação entre ideologia e formação de professores/educação. Para analisar a especificidade e a função social da ideologia, trouxemos as considerações da ontologia marxiana e lukácsiana, pois permitem-nos apreender as contradições essenciais que se passam na dinâmica histórica. Dessa forma, a ideologia não pode ser compreendida apenas pelo critério de verdade ou falsidade, como costumeiramente ocorre na abordagem gnosiológica sobre o assunto.

A ideologia implica concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que esclareçam sobre um determinado conflito social e, igualmente, orientem a prática. Além disso, também demonstramos que a peculiaridade da dimensão educacional diz respeito à formação humana em seu sentido mais amplo.

No que concerne à educação escolar, partimos das elaborações da PHC para defender o papel dos conhecimentos elaborados na escola como mediação indispensável para o entendimento crítico e profundo da realidade social e natural. Por conseguinte, reafirmamos a necessidade de investir esforços investigativos que se predisponham a revelar as articulações que se estabelecem entre ideologia e formação de professores a partir das contribuições da ontologia lukácsiana e da pedagogia histórico-crítica.

Formar professores implica a tarefa de socialização dos conhecimentos elaborados para que os futuros docentes possam apreender a realidade social e natural para além de suas aparências mais imediatas. Abandonar a reflexão teórica, histórica e crítica é um caminho que não coaduna com os interesses emancipatórios da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, M. C.; DUARTE, N. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 208-223, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127. Acesso em: 15 mar. 2022. DOI 10.20396/rho.v16i68.8644127.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Revista Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382. Acesso em: 15 mar. 2022. DOI https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.15382

DUARTE, N. Lukács e Saviani – A ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-crítica. *In:* SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012. p. 37-58.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em:

https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Acesso em: 15 mar. 2022. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

Il LUKÁCS, G. Lavoro. *In:* LUKÁCS, G. **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981. p. 11-131.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Socialismo e Democratização**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – I.** São Paulo: Boitempo: 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II.** São Paulo: Boitempo: 2013.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács:** entrevista a Léo Kofler, Wolfang Abendroth e Hans Heinz Holz/Georg Lukács. Tradução de Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265. Acesso em: 15 mar. 2022. DOI https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265

MARX, K. **O Capital v. I**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

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

MARX, K. **Grundrisse** – Manuscritos econômicos de 1857-1858 – Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Conhecimento e Pesquisa. **Revista GESTO-Debate**, v. 21, n. 08, p. 134-152, jan./dez. 2021. Disponível em: https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_60da25f59ec6b.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Verinotio**, Rio das Ostras, n. 12, ano VI, p. 40-64, out. 2010. Disponível em: http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Campinas: Cortez, 2001.

Submetido: 20 de abril de 2022
Correções: 12 de junho de 2022
Aceite Final: 04 de agosto de 2022