Dia 12 de junho de 2026

Tarde

Palestra de encerramento: O capitalismo e as lutas referentes ao conhecimento em educação

Convidado: Professor Dr. Newton Duarte (UNESP)

Debatedores: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado (UNEB) e Prof. Dr. Welington Araújo Silva (UEFS)

SÍNTESE

Célia Tanajura Machado[51]
Welington Araújo Silva[52]

[51] Doutora em Educação pela UFBA, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB). É professora da UNEB, integrante da RedeEPT-BA e da REDAP, líder do grupo de pesquisa Lavoro e docente dos programas de pós-graduação GESTEC e Educação e Contemporaneidade. Atua nas áreas de Educação Profissional, gestão educacional, políticas públicas, formação de professores, legislação educacional e gestão da educação básica e superior.

[52] Doutor em Educação pela UFBA, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciado em Educação Física pela UFBA. É docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), coordenador do LEPEL/UEFS e membro da REDAP. Atua nas áreas de Educação Física, formação de professores, metodologia do ensino e da pesquisa e tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao trabalho pedagógico. Possui experiência na gestão educacional, tendo integrado e presidido comissões do Conselho Estadual de Educação da Bahia, além de

Nas disputas travadas no âmbito do capitalismo em relação ao conhecimento escolar, identifica-se, claramente, as contradições inerentes às relações capital e trabalho. Ao capital interessa, em muito, o conhecimento transmitido e/ou produzido pela escola pública. Nela se encontram matriculados, em massa, os filhos e filhas dos trabalhadores. Torna-se, então, importante para o capital que a formação dos trabalhadores se dê a partir de seus interesses, por meio de uma educação interessada e a serviço de um modelo de sociedade de liberal e de mercado, voltado ao controle, à submissão, à adaptação e à aceitação acrítica de paradigmas estabelecidos a partir dos interesses de uma elite burguesa.

Como uma das conquistas duramente "arrancada ao capital" (Marx, 2006, p. 116), a escola dos trabalhadores, nas sociedades capitalistas, torna-se "condição obrigatória para o trabalho" (Marx, 2006, p. 111). Maurício Tragtenberg (2018, p. 184), ao analisar a relação entre o trabalho e a educação e a divisão do trabalho na produção da indústria capitalista, argumenta que "[...] o desenvolvimento do capitalismo leva à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não se constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis". Assim sendo, quanto ao conhecimento disseminado na escola pública, a relação trabalho e educação, em constante movimento, é ubíqua e indissociável. Se por um lado, a educação do trabalhador encontra-se, permanentemente, na

atuar na pós-graduação em Educação e na produção acadêmica sobre educação, esporte e lazer.

agenda do capital, ela é condição necessária para a sobrevivência da classe trabalhadora.

Em diferentes momentos, a partir do final do século XIX, os interesses do capital se expressam e moldam a escola pública. No âmbito das primeiras revoluções industriais, definem sua organização (Pinto; Antunes, 2017), sua arquitetura e a dominação dos corpos (Foucault, 2009). A partir dos anos 1920, os interesses se voltam, mais aprofundadamente, aos conteúdos a serem ensinados, ao que se podia e o que não se podia aprender. Dessa maneira, o material didático (como se torna conhecido o conjunto de materiais escritos disseminados nas escolas como guias para professores e estudantes) passa a fazer "[...] parte de um circuito pedagógico e cultural, é produto de uma época e, como tal, revela o que essa época delegou à escola em seu projeto de nação". (Bertoletti; Silva, 2016, p. 379). Nos anos de 1970, no Brasil, cresce o interesse pela formação dos professores e a definição de parâmetros e diretrizes curriculares para todas as escolas do território nacional, a partir da articulação entre os entes federados, com e sem as orientações e acordos firmados com Organizações Internacionais (Machado; Ferreira, 2022), cujo registro mais atual se encontra no conjunto de Resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 2016.

Todavia, para o capital, o domínio da educação e da formação dos trabalhadores a partir da configuração da escola pública e da ação direta do Estado não se tornou suficiente. Desde os anos 1990, os Aparelhos Privados de Hegemonia se fazem presentes nos processos de escolha e organização dos

conhecimentos escolares. Sena, Santos e Rios (2025, p. 4), em importante artigo sobre a temática, apontam que eles "[...] avançam em suas agendas e, em rede, apropriam-se de todas as áreas e setores educacionais, captam recursos públicos, ocupam espaços dentro dos órgãos do estado e nas instâncias de decisão com alta influência nas políticas educacionais".

Aos sujeitos da escola pública, trabalhadores e estudantes, cabe a luta pela inversão desse estado de coisas. Se aos representantes do capital importa o controle sobre o conhecimento disseminado na escola pública e a formação dos trabalhadores, conforme os ideais e determinantes que lhes convém, aos sujeitos sociais em resistência, com o intuito de construir as bases de uma nova forma de ver e viver a vida no futuro, formar uma nova consciência, uma nova ordem social "qualitativamente diferente" e "historicamente sustentável" (Mészáros, 2008, p. 115).

Referências

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 16, n. 1, p. 373-403, 2016. Disponível em: https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40777. Acesso em: 12 out. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MACHADO, Célia Tanajura; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas transnacionais na educação básica e o trabalho pedagógico na escola.

In: BAIRROS, Mariângela; MARCHAD, Patrícia. **A educação básica tem futuro?** Porto Alegre, RS: CirKula, 2022.

MARX, Karl. **O Capital** - Crítica da Economia Política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV). São Paulo: Editora Nova Cultural, 2006.

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

PINTO, Geraldo Augusto; ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. Cortez Editora, 2018.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; SANTOS, Valéria Prazeres dos; RIOS, Roseane Oliveira. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia para controle da educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. 1-24, 2025. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16851. Acesso em: 12 out. 2026.

TRAGTENBERG, Mauricio. A Escola como organização complexa. **Educ. Soc**., Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2026.

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NOVA TERRA

O CAPITALISMO E AS LUTAS REFERENTES AO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

Newton Duarte[53]

Bom, eu estava olhando também a agenda de discussões das mesas que vocês tiveram, que o tema para hoje à tarde, para essa nossa mesa, é o capitalismo e as lutas referentes ao conhecimento em educação. E eu vi que as demais mesas que vocês tiveram nesses dias do evento discutiram a questão das contrarreformas educacionais, o significado dessas contrarreformas no contexto atual do capitalismo e da educação no interior do capitalismo. Então é nessa perspectiva, nesse contexto de discussões e de análises críticas, que eu espero trazer alguma contribuição para vocês, para as reflexões, para os estudos, para as pesquisas.

A questão das reformas educacionais, ou contrarreformas, como também são chamadas, vem atacando a escola, atacando a educação escolar, especialmente a educação escolar pública, de maneira bastante acentuada. O exemplo mais gritante nesse sentido foi, sem dúvida, a chamada Reforma do Ensino Médio,

[53] Newton Duarte é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara. Pesquisador de produtividade do CNPq e Coordenador do grupo Estudos Marxistas em Educação. Desenvolve pesquisas nas áreas de pedagogia histórico-crítica, teoria marxista da educação, currículo, formação humana, arte e educação, com destaque para os estudos sobre Vigotski, Lukács e a crítica às pedagogias contemporâneas. É autor de obras de referência no campo da educação crítica e marxista.

também eufemisticamente chamada de "Novo Ensino Médio". E mesmo a "reforma da reforma do ensino médio", nós sabemos muito bem que ela foi bastante insatisfatória. Não conseguiu realmente fazer aquilo que seria impossível. Essa Reforma do Ensino Médio é irreformável. Essa Reforma do Ensino Médio é um ataque à educação escolar dos nossos adolescentes da escola pública. E a única solução para a chamada "Reforma do Ensino Médio" seria a sua revogação.

Infelizmente, a Reforma do Ensino Médio até hoje não foi revogada, mas estou entre aqueles que ainda acreditam que nós podemos sim nos mobilizar para continuar lutando pela revogação dessa política. Mas isso é só um exemplo, um exemplo muito gritante, muito dramático dos ataques à escola pública, dos ataques à educação escolar. E ataques esses que nós sabemos que ocorrem de muitas maneiras: ataques à carreira dos professores, ataques às formas de contratação dos professores, ataques à questão salarial, ao baixo nível salarial em que são mantidos os professores, ataques às condições de trabalho nas escolas, ataques em termos do controle e da retirada de autonomia do trabalho dos professores, como por exemplo aqui no estado de São Paulo, e também no estado do Paraná, com a chamada plataformização do ensino.

Então nós temos muitas formas de ataque à escola pública, ataque à educação escolar. E uma dessas formas de ataque à educação escolar é pela via dos currículos, é pela via dos conhecimentos. Ou seja, na perspectiva da classe dominante, trata-se de fazer com que a escola, em especial a escola pública, não socialize o conhecimento. Aquilo que o Professor Saviani, lá

no início da década de 1980, definiu como a função da escola, isto é, a função de socialização do saber sistematizado, ou seja, a plena e efetiva democratização do domínio do conhecimento, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, nas suas formas mais ricas e mais desenvolvidas.

E essa socialização do saber sistematizado pela escola é o que a classe dominante não quer que ocorra. A classe dominante faz de tudo para que a escola realmente não efetive aquilo que é a sua função específica, que é a socialização do conhecimento. Mas não qualquer tipo de conhecimento. Como o Professor Saviani já nos ensinou, lá no início dos anos 1980, trata-se do conhecimento sistematizado, do conhecimento objetivo sobre a realidade social, sobre a natureza, sobre a vida humana.

E a classe dominante luta de muitas maneiras para que a escola não realize essa sua função. Então, é esse o contexto dessas questões. É nesse contexto de análise que vou desenvolver aqui algumas breves reflexões com vocês, a partir de estudos que tenho realizado, não apenas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que é a corrente pedagógica, a linha pedagógica com a qual trabalho desde que fiz Pedagogia, lá na primeira metade da década de 1980. Desde então, continuo trabalhando nessa perspectiva, buscando contribuir para a Pedagogia Histórico-Crítica e aprofundar meus estudos nessa linha.

Mas também, é claro, estudo outras correntes pedagógicas, sejam aquelas que critico, sejam aquelas que entendo que devemos analisar criticamente. Foi o caso dos estudos que realizei durante muitos anos sobre as pedagogias que denominei *pedagogias do aprender a aprender*. Refiro-me à Escola Nova, ao

construtivismo, à pedagogia das competências, à pedagogia dos projetos, à teoria do professor reflexivo, ao multiculturalismo, ao neotecnicismo. Enfim, há um amplo conjunto de pedagogias que enquadro nessa categorização e para cuja análise crítica tenho procurado contribuir. Tenho buscado analisar criticamente essas pedagogias e as consequências, as implicações dessas ideias pedagógicas para a educação escolar, para a maneira como se organiza a educação escolar, para a forma como se efetivam as políticas educacionais, para a organização dos currículos e, enfim, para a própria maneira como se pensa a educação.

Dentre das ideias pedagógicas, pode-se uma das principais no cenário inglês: a teoria do conhecimento poderoso. É uma teoria conhecida, nos países de língua inglesa, como **realismo social**, também conhecida como **teoria do conhecimento poderoso**, cujo nome mais destacado é o do sociólogo inglês da educação Michael Young, sociólogo da educação, é um dos principais representantes dessa corrente conhecida como realismo social ou teoria do conhecimento poderoso. Então, são estudos que realizo buscando compreender, de maneira cada vez mais aprofundada, a questão do conhecimento na educação, do conhecimento na educação escolar. E é sobre isso que quero falar um pouco aqui com vocês.

Por que a classe dominante luta tanto para que a escola não socialize o conhecimento? Porque, se a gente parar para pensar, num primeiro momento não haveria muito problema na escola ensinar, na escola fazer com que as pessoas dominem o conhecimento. A classe dominante poderia aceitar isso com certa tranquilidade, preservando, é claro, os seus interesses materiais,

financeiros e econômicos. O que interessa à burguesia, na verdade, é manter o controle da economia, concentrar a renda, ampliar o capital, controlar a sociedade, controlar os processos produtivos. Enfim, fazer com que a sociedade se movimente de maneira adequada aos seus interesses de classe, aos seus interesses como burguesia.

A burguesia percebe que a socialização do conhecimento, o avanço da classe dominada em termos do domínio do conhecimento, pode ameaçar as estruturas capitalistas, as estruturas que comandam a nossa sociedade. Pode, de alguma maneira, ameaçar as relações de dominação que prevalecem na sociedade. Então, de que maneira? Por que a questão do conhecimento se mostra tão ameaçadora aos interesses da classe dominante? Acho que nós, que trabalhamos com perspectivas críticas da educação, não podemos deixar de estudar e discutir a questão do conhecimento. Em primeiro lugar, quando falamos em conhecimento, estamos pensando na relação entre os seres humanos e a realidade. Conhecer a realidade envolve conhecer a natureza. Desde os tempos mais remotos da humanidade, desde os nossos antepassados lascando a pedra e dominando o fogo, o ser humano precisou conhecer a natureza para dominar, ao menos em parte, alguns fenômenos naturais.

Foi necessário transformar objetos existentes na natureza, utilizar suas forças e seus elementos para satisfazer necessidades humanas. A produção dos meios de satisfação dessas necessidades exigiu, desde o início do processo de humanização, um determinado grau de conhecimento da realidade. Caso contrário, o ser humano não teria conseguido transformar

objetos da natureza em instrumentos, nem dominar forças naturais, dominar os elementos da natureza, incorporar os fenômenos da natureza às ações humanas, transformar objetos em meios da ação humana, tudo isso exigiu, desde o início, que o ser humano fosse conhecendo a natureza.

Esse processo de conhecimento da natureza, em seus primórdios, foi bastante pragmático, utilitário e imediatista. Tratava-se de aprender a utilizar da melhor maneira possível determinados objetos e fenômenos naturais para atingir finalidades humanas, inicialmente relacionadas à luta pela sobrevivência. E, nessa luta pela sobrevivência, ampliando aos poucos o domínio sobre o seu entorno, o domínio sobre a realidade da qual faz parte, o ser humano foi construindo a realidade social, foi construindo a cultura, foi construindo aquilo que chamamos de mundo humano, o mundo da cultura, o mundo da sociedade. Então, a partir daí o conhecimento já não é apenas conhecimento da natureza. O ser humano passa a precisar conhecer também o mundo humano. Precisa conhecer a sociedade, as relações sociais, a própria vida humana, o modo pelo qual os seres humanos agem, se relacionam, interagem entre si e interagem com a natureza. O conhecimento, então, foi se expandindo. Já não é apenas conhecimento dos processos puramente naturais, mas também conhecimento das relações entre o social e o natural, entre a cultura e a natureza. Ao mesmo tempo, o ser humano foi conhecendo melhor a própria natureza humana.

Os seres humanos passaram a precisar conhecer melhor a si próprios. Quem somos nós? O que somos nós? Como seres

vivos que fazem parte da natureza, mas que, ao mesmo tempo, se diferenciam do restante da natureza. Portanto, estamos falando de um conhecimento que, em seu início, estava ligado à luta pela sobrevivência e à satisfação das necessidades básicas da existência. Mas, com o passar do tempo, com o desenvolvimento das sociedades e com a crescente complexificação das relações sociais, o conhecimento foi adquirindo características cada vez menos imediatas, em termos da sua conexão com a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. Ou seja, o conhecimento foi além da satisfação das necessidades imediatas da existência. Isso não significa, de maneira nenhuma, que ele tenha se separado da prática social ou se tornado independente dela. Significa apenas que foi adquirindo níveis cada vez maiores de abstração.

O conhecimento foi se tornando cada vez mais abstrato. Foi deixando de ter características puramente práticas, utilitárias e imediatistas e passou a assumir características de análise teórica da realidade, de desenvolvimento do pensamento teórico e de elaboração de conceitos. Para simplificar um pouco a minha análise, eu diria que o conhecimento se desenvolveu historicamente. Esse desenvolvimento histórico apresenta algumas características. Uma delas é que o conhecimento se desenvolveu em diferentes tipos e níveis. Temos, portanto, tipos distintos de conhecimento e também níveis distintos de elaboração do conhecimento. Por exemplo, as artes constituem uma forma de conhecimento que se diferencia do conhecimento científico. Da mesma forma, o conhecimento científico também se diferencia da filosofia. Uma coisa é o conhecimento científico

sobre a natureza e a sociedade; outra é a reflexão filosófica sobre as questões humanas.

Assim, existem diferentes tipos de conhecimento e diferentes níveis de conhecimento. Um desses níveis é o conhecimento da vida cotidiana. São os conhecimentos que as pessoas utilizam, desenvolvem, transmitem e reproduzem em suas atividades diárias. Alguns autores chamam isso de pensamento cotidiano, outros de conhecimento cotidiano, outros ainda de senso comum ou, na tradição filosófica, de *doxa*. Esse saber cotidiano situa-se em um nível diferente do conhecimento científico, do conhecimento filosófico e também das produções artísticas mais elaboradas.

Além disso, o desenvolvimento histórico do conhecimento é atravessado pelas relações humanas, pelas relações de produção, pelas relações políticas e, muitas vezes, por relações de dominação e exploração. Em outras palavras, pela luta de classes. A luta de classes interfere diretamente na produção do conhecimento. Quando falamos dela, estamos também tratando do posicionamento político e ideológico presente em toda produção do conhecimento. É justamente aí que surge o debate sobre a neutralidade. O conhecimento não é neutro. Todo conhecimento expressa determinado posicionamento diante do movimento da realidade. E a realidade está sempre em movimento.

Se a realidade está em movimento, ela contém possibilidades de futuro: possibilidades imediatas, de médio e de longo prazo. Quando o ser humano procura conhecer essa realidade, ele inevitavelmente assume algum posicionamento

diante dessas possibilidades, ainda que nem sempre de forma consciente ou explícita. Isso vale para a natureza, para a sociedade, para a relação entre sociedade e natureza e também para a formação das pessoas. Quando pensamos a educação, estamos pensando exatamente nesse processo de desenvolvimento humano, que também é um movimento carregado de possibilidades.

Por isso, as dimensões ética, política e ideológica estão diretamente ligadas ao conhecimento. Foi nesse sentido que Saviani, ainda na década de 1980, diferenciou objetividade de neutralidade. Ele criticou a concepção positivista segundo a qual a objetividade dependeria da neutralidade. Saviani mostrou que a neutralidade é uma questão ideológica, enquanto a objetividade é uma questão epistemológica. Ou seja, diz respeito à capacidade que determinado conhecimento possui de expressar efetivamente a realidade.

Vejam, portanto, que o problema do conhecimento é bastante complexo. Ele envolve diferentes tipos e níveis de conhecimento, envolve posicionamentos ideológicos e envolve também o posicionamento diante dos conflitos sociais e da luta de classes. Essas dimensões não podem ser separadas. Quando falei dos níveis de conhecimento, por exemplo, isso possui implicações ideológicas. Se permanecermos apenas no nível do conhecimento cotidiano, pragmático e imediato, talvez não consigamos compreender as contradições fundamentais que estruturam a sociedade.

Podemos permanecer presos a uma forma superficial e imediatista de lidar com o mundo. E isso, muitas vezes, pode até

garantir sucesso dentro da ordem existente. Uma pessoa pode adaptar-se muito bem ao modo como a sociedade está organizada, alcançar sucesso financeiro ou reconhecimento social. Mas isso não significa que ela compreenda profundamente como a sociedade funciona, como ela se transforma ou quais são as relações entre sociedade, natureza, passado, presente e futuro.

Esse é um nível de conhecimento que possui certa objetividade, mas que, em textos mais recentes, tenho chamado de **objetividade restrita**. Há objetividade nessa forma de compreender a realidade, porém ela está limitada a objetivos pragmáticos e imediatos. Trata-se de uma objetividade voltada muito mais para a adaptação à realidade do que para sua compreensão crítica. É justamente nesse ponto que entra o papel da escola. A escola deveria trabalhar com conhecimentos que ultrapassassem esse pragmatismo cotidiano. Por isso considero que o currículo escolar jamais deveria ser concebido nos moldes do Novo Ensino Médio.

O currículo do Novo Ensino Médio foi estruturado para permanecer preso ao pragmatismo da vida cotidiana, formando sujeitos capazes apenas de adaptar-se ao capitalismo tal como ele existe. A adaptação ao desemprego estrutural, por exemplo, passa a ser tratada como questão de resiliência, inteligência socioemocional e empreendedorismo. A escola, entretanto, não deveria limitar-se a isso. Sua função é garantir o acesso aos conhecimentos que não são adquiridos espontaneamente na vida cotidiana. Mesmo vivendo numa sociedade marcada pelas tecnologias digitais, já ficou suficientemente demonstrado que o

simples uso dessas tecnologias não amplia, por si só, o conhecimento da realidade.

As pessoas convivem diariamente com uma enorme quantidade de informações, verdadeiras e falsas. Estão permanentemente conectadas às redes sociais, mas isso não significa que compreendam melhor a natureza, a sociedade ou a própria vida. Vivemos bombardeados por informações, mas não necessariamente por conhecimento. O acesso aos conhecimentos mais complexos exige estudo sistemático. Um exemplo simples é a alfabetização. A aquisição da linguagem oral ocorre espontaneamente na convivência cotidiana. Já o domínio da linguagem escrita exige ensino organizado, planejamento, sistematização e esforço intelectual. Da mesma forma, todos os demais conhecimentos escolares exigem processos sistemáticos de aprendizagem. Ao longo da escolarização, a criança precisa desenvolver formas cada vez mais abstratas de pensamento, aprendendo a compreender a realidade por meio de conceitos e do pensamento teórico. Isso requer uma atividade muito específica: o estudo.

Gramsci afirmava que é preciso convencer as pessoas de que estudar também é trabalho, e dos mais difíceis. Trata-se de uma atividade que exige disciplina, esforço, autocontrole físico e mental. Ele denominava esse processo de tirocínio psicofísico[54],

[54] Antonio Gramsci aborda a expressão **"tirocínio psicofísico"** no **Caderno 12**, parágrafo 2 (Nota 2), que trata sobre a organização da escola e a disciplina intelectual. Gramsci, Antonio, 1891-1937 Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 12 (XXIX) : 1932 : apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais / Antonio Gramsci ; tradução Maria Margarida Machado. -- Rio de Janeiro :IGS-Brasil,b2024 Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-

isto é, a formação gradual da capacidade de estudar e pensar teoricamente. Esse aprendizado não acontece de um dia para o outro. Deve iniciar-se desde a infância e acompanhar toda a formação humana. O mesmo ocorre com a arte, a música ou qualquer outra forma superior de objetivação humana. Elas exigem aprendizagem sistemática, disciplina, treino e desenvolvimento intelectual. Não significa que a maneira como pensamos no cotidiano esteja errada. Ela apenas atende a outras finalidades: resolver problemas imediatos.

Quando, por exemplo, surge um problema técnico, como aconteceu há pouco com o áudio desta conferência, buscamos soluções rápidas e práticas. Esse é o modo cotidiano de agir. Mas essa lógica pragmática não pode orientar toda a nossa compreensão do mundo. Para compreender a sociedade, a natureza e a própria formação humana, precisamos de teoria, abstração e pensamento crítico. Formar seres humanos talvez seja uma das tarefas mais complexas que a humanidade já criou. Humanizar as pessoas exige reflexão teórica. Por isso, a formação de professores não pode reduzir-se ao treinamento técnico. Ela deve desenvolver o pensamento teórico sobre a educação e sobre a formação humana. Se defendemos uma educação crítica no interior da sociedade capitalista, é porque entendemos que ela deve contribuir para a transformação dessa sociedade.

Mas ninguém transforma aquilo que não compreende. Compreender o capitalismo exige pensamento abstrato, teórico e

9/739/971739/23GwhSwA/4ec65ca869ce49cb95a3401891ebc59e?fileName=Caderno%2012.pdf.

histórico. É isso que tenho chamado de objetividade ampliada. Enquanto a objetividade restrita permanece vinculada ao pragmatismo cotidiano, a objetividade ampliada busca compreender a sociedade como uma construção histórica produzida pelos próprios seres humanos. Essa objetividade mais pragmática do cotidiano não conduz, necessariamente, à objetividade ampliada. A objetividade ampliada é uma visão de mundo, uma perspectiva que procura compreender a realidade social como obra humana. A realidade social é produzida pelos seres humanos. Pode não ser uma obra conscientemente planejada, mas é resultado da ação humana.

Por isso, precisamos desenvolver formas de compreender como os seres humanos construíram e continuam, diariamente, reproduzindo essa sociedade. Só assim podemos nos posicionar diante dela e perguntar: *É esse o tipo de sociedade que queremos? Consideramos que ela representa o melhor que a humanidade pode construir ou devemos lutar por outra forma de organização social?* Para responder a essas questões, precisamos de conhecimentos que não são adquiridos espontaneamente no cotidiano. Precisamos aprender a pensar de maneira teórica e abstrata. Precisamos ultrapassar aquilo que Karel Kosík (1976), em *Dialética do Concreto*, chamou de pseudoconcreto. Precisamos compreender a realidade para além daquilo que ela aparenta ser no cotidiano. Mas isso não é simples.

O cotidiano exerce uma enorme força gravitacional sobre nós. O tempo todo somos puxados de volta para as preocupações imediatas, para as formas habituais de pensar, sentir e agir. Pensar teoricamente, de forma crítica e abrangente, exige um

esforço permanente. Podemos comparar essa dificuldade ao personagem Gregor Samsa, de *A Metamorfose*, de Franz Kafka (*Die Verwandlung*). Ele acorda transformado em um inseto e não consegue sequer sair da cama. Imaginem um enorme besouro deitado de costas, tentando desesperadamente se virar. De certo modo, nós também temos dificuldade para sair da condição em que o cotidiano nos coloca. Exige muito esforço conseguir olhar a realidade sob outra perspectiva. Claro que a comparação tem seus limites. Gregor não estava interessado em compreender por que havia se transformado em inseto. Sua preocupação era apenas levantar para não chegar atrasado ao trabalho e evitar a repreensão do patrão.

Mas a pergunta fundamental seria justamente outra: *Por que acordei transformado em inseto?* No cotidiano, muitas vezes deixamos de fazer exatamente esse tipo de pergunta. Estamos tão envolvidos pelos problemas imediatos que deixamos de perguntar: *Por que minha vida é assim? Por que a sociedade funciona dessa maneira? Será que ela poderia ser diferente?*

O simples ato de formular essas perguntas já representa um certo distanciamento em relação ao pragmatismo cotidiano. Entretanto, não basta perguntar. É preciso buscar respostas, individual e coletivamente. E buscar respostas significa também transformar a vida, transformar a sociedade e transformar as relações entre sociedade e natureza. É justamente isso que a classe dominante teme que a escola faça. Ela teme que o conhecimento leve as pessoas a questionarem a realidade. Por isso há tanta insistência em temas como inteligência socioemocional, projeto de vida e empreendedorismo. Esses

conteúdos procuram formar sujeitos adaptados ao mundo tal como ele existe, e não sujeitos capazes de questioná-lo.

No fundo, a classe dominante não quer que a escola ensine. O que ela deseja é uma escola voltada para a doutrinação pró-capitalista. Ela não quer uma escola comprometida com o conhecimento científico, filosófico e artístico em seus níveis mais elevados. Por isso, Saviani e eu publicamos, em 2021, o livro *Conhecimento Escolar e Luta de Classes*. O próprio título expressa nossa tese: há uma luta de classes em torno do conhecimento escolar. Muito obrigado.

Síntese final

Ouvi com atenção, e de forma bastante nítida, tanto a exposição do professor Wellington quanto a da Professora Célia. Parece-me que ambas convergem para um mesmo questionamento. Se me permitem simplificar, esse questionamento pode ser traduzido pela última das **Teses sobre Feuerbach**, de Karl Marx, quando ele afirma: *Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras; trata-se, porém, de transformá-lo.* Quando Marx escreve essa tese, ele está polemizando com a filosofia idealista alemã. Portanto, quando se refere aos filósofos, está dialogando especificamente com os filósofos idealistas e com uma determinada concepção de mundo. Também precisamos compreender essa tese no conjunto da vida e da obra de Marx. Afinal, ao que Karl Marx dedicou a maior parte de sua vida adulta ao estudo da sociedade capitalista. Ele passou grande parte da sua vida procurando compreender e elaborar uma teoria crítica da sociedade

capitalista, porque entendia que essa compreensão era indispensável ao processo revolucionário. Ou seja, **sem conhecimento não há revolução**.

O conhecimento é condição necessária para a revolução. Por outro lado, sua busca pelo conhecimento já partia de uma perspectiva revolucionária. Marx não buscava conhecer a realidade capitalista de maneira neutra, nem produzir um conhecimento meramente pragmático. Seu objetivo era compreender essa realidade para transformá-la, superá-la e construir uma nova forma de organização social. Por isso, embora tenha afirmado que os filósofos apenas interpretaram o mundo, enquanto seria necessário transformá-lo, ele próprio passou toda a sua vida buscando explicar a sociedade para que ela pudesse ser transformada.

É justamente aí que encontramos a relação dialética entre conhecer a realidade e transformá-la, entre compreender o mundo e revolucioná-lo. As questões colocadas tanto pelo Professor Wellington quanto pela Professora Célia são, sem dúvida, fundamentais para compreendermos a realidade social e educacional em que vivemos. Essa realidade precisa ser revolucionada. Precisamos superar revolucionariamente a sociedade capitalista. Mas, para isso, precisamos do conhecimento. Sem conhecimento, esse processo revolucionário não acontecerá.

É exatamente nessa relação dialética entre conhecer e transformar a realidade que se situa a luta de classes em torno do conhecimento e da educação. Infelizmente tivemos problemas de comunicação, o que dificultou bastante nossa interação. Mesmo

assim, espero ter conseguido contribuir, de alguma maneira, para as reflexões e os debates. Agradeço muito pelo convite e pela oportunidade de participar deste encontro.

Deixo um grande e afetuoso abraço a todas e todos vocês!