



REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

PARA ALÉM DO OTIMISMO E DO PESSIMISMO PEDAGÓGICO: A CRÍTICA DE SAVIANI ÀS TEORIAS EDUCACIONAIS E A PROPOSIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

BEYOND PEDAGOGICAL OPTIMISM AND PESSIMISM: SAVIANI'S CRITIQUE OF EDUCATIONAL THEORIES AND THE PROPOSITION OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

DOI: 10.5281/zenodo.20278871



Cacilda Lina Bastos da Silveira¹
Pedro Pereira dos Santos²

RESUMO

O presente artigo analisa as bases epistemológicas das teorias pedagógicas e seus posicionamentos frente ao fenômeno da marginalidade, tomando como referência central a obra *Escola e Democracia*, de Saviani (2008). A pesquisa revisita esse marco teórico, articulando-o às contribuições de autores como Luckesi (2007), Gadotti (2000) e Santos (2012), para investigar as teorias pedagógicas na educação brasileira. O objetivo central é compreender como essas diferentes teorias interpretam a função da educação frente ao fenômeno da marginalidade e demonstrar como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pretende superá-las, indo além do otimismo ingênuo das teorias não-críticas e do pessimismo paralisante das teorias crítico-reprodutivistas. A partir de uma abordagem de base marxista, o estudo compreende o marginalizado não como um fenômeno acidental, mas como resultado da sociabilidade do capital. Conclui-se que a PHC se apresenta como uma proposta de resistência e transformação, que reabilita o debate sobre a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade ao reconhecer a escola como instância social que pode contribuir para a superação da desumanização dos sujeitos históricos.

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF FILO). Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: cacildabastos@hotmail.com

2 Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua na área de Fundamentos Filosóficos da Educação. E-mail: pedrosantos@ufpi.edu.br

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Palavras-chave: Dermeval Saviani; Teorias Pedagógicas; Marginalidade; Pedagogia Histórico-Crítica;

ABSTRACT

This article examines the epistemological foundations of pedagogical theories and their positions regarding the phenomenon of marginality, taking as its central reference Dermeval Saviani's *School and Democracy* (2008). The study revisits this theoretical landmark and articulates it with the contributions of Luckesi (2007), Gadotti (2000), and Santos (2012) in order to investigate pedagogical theories in Brazilian education. Its primary objective is understanding how these different theoretical frameworks interpret the role of education in relation to the phenomenon of marginality and demonstrating how Historical-Critical Pedagogy (HCP) seeks to overcome them, moving beyond both the naïve optimism of non-critical theories and the paralyzing pessimism of critical-reproductionist theories. Grounded in a Marxist approach, the study understands marginalization not as an accidental phenomenon, but as a result of capitalist sociability. It concludes that Historical-Critical Pedagogy emerges as a project of resistance and transformation, one that reestablishes the debate on the appropriation of historically produced human knowledge by recognizing the school as a social institution capable of contributing to the overcoming of the dehumanization of historical subjects.

Keywords: Dermeval Saviani; Pedagogical Theories; Marginality; Historical-Critical Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da educação brasileira contemporânea e dos complexos impasses que a cercam exige tanto uma compreensão do processo histórico, como também uma rigorosa análise das bases epistemológicas que sustentam as práticas docentes. Nesse cenário, a obra *Escola e Democracia* (1983), de Saviani, permanece como um marco divisório fundamental. Publicado em um momento de intensa transição política, ao final da ditadura militar, este livro surgiu como um esforço intelectual para superar tanto o otimismo pedagógico das teorias não críticas quanto o pessimismo das teorias reprodutivistas que dominavam o debate educacional da época.

Partindo da premissa de que a educação é uma prática social, intrinsecamente ligada a um projeto de sociedade e inserida em uma sociedade de classes, este artigo revisita o pensamento de Saviani e investiga como as diferentes teorias pedagógicas lidam com o fenômeno da marginalidade em uma trajetória marcada por tensões entre as intencionalidades





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

educacionais comprometidas com a manutenção das estruturas de exclusão social e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que se apresenta como uma alternativa teórica, política e pedagógica que visa contribuir para superação da sociedade de classes. Ao retomar o debate educacional das décadas de 1970 e 1980, este texto propõe uma reabilitação da ideia de que a educação é política, uma vez que pode tanto se comprometer com a validação da ordem social vigente quanto tornar-se uma força de resistência que pode contribuir para a superação das mazelas sociais.

Historicamente, desde a chegada dos jesuítas em 1549, a educação escolar brasileira tem sido organizada de formas divergentes, refletindo os contextos econômicos e políticos de cada época. Como reforçam Luckesi (2007) e Santos (2012), as tendências pedagógicas não são constructos isolados, mas sim visões de mundo que buscam orientar o trabalho docente para responder aos desafios da formação humana de cada período. Essa natureza dinâmica das teorias é confirmada por Gadotti (2000, p. 11), quando afirma que a: "[...] teoria educacional não é alguma coisa estática e definitiva. Evoluem com a própria sociedade. O pensamento pedagógico é, portanto, dinâmico, reformulado permanentemente pela vivência".

Compreendermos, portanto, a relação dialética entre as teorias pedagógicas e a história é indispensável para lançarmos um olhar crítico sobre as práticas educativas atuais, bem como para a construção de novas teorias pedagógicas comprometidas com a luta pela superação da desumanização dos sujeitos históricos, compreendendo-se, assim, a relação dialética entre a história e as teorias pedagógicas.

Nessa perspectiva, a obra de Saviani oferece um panorama rico e complexo, pois não concebe a educação desvinculada das condições materiais. Tomando como ponto de partida os indicadores de Juan Carlos Tedesco, que apontavam o abandono escolar entre os estudantes e o semianalfabetismo crônico na América Latina, Saviani coloca o conceito de marginalidade como eixo central de sua análise. Para o autor, o marginal não é um fenômeno acidental ou individual, mas uma condição produzida pelo modelo de sociedade capitalista. No ambiente escolar, esse sujeito marginal é identificado como o estudante que não se ajusta às normas vigentes, funcionando como um sintoma de uma escola que ainda atua como engrenagem de

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





exclusão. Compreender que o marginalizado é o resultado de um mecanismo de reprodução social é essencial para articular uma educação voltada à substantiva superação da desigualdade social.

É nesse cenário de conflitos de classes que Saviani classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos, definidos pelo modo como interpretam o fenômeno da marginalidade. No primeiro grupo, temos as teorias não-críticas, defendendo que a educação é um fator de superação do problema da marginalização social. No segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas, que, ao contrário do primeiro, compreendem a educação como instrumento de perpetuação das desigualdades sociais, conforme discutiremos nos tópicos a seguir.

2. AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS E A ILUSÃO DA REDENÇÃO SOCIAL

Ao examinar as teorias pedagógicas, Saviani (2008) aponta que a relação estabelecida entre sociedade e educação contribui para a análise da função social da instituição escolar, uma vez que demonstra se ela cumpre a tarefa de agente de transformação ou de mero ajustamento social. As chamadas teorias não-críticas (pedagogia tradicional, escola nova e tecnicista) não compartilham a premissa de que a educação possui uma autonomia absoluta em relação aos condicionantes econômicos, políticos e sociais e com isso não contribuem para superação do problema da marginalidade, pois esta visão idealizada oculta os condicionantes materiais que moldam o ensino, fazendo com que tais correntes ao tentarem corrigir o fenômeno da marginalidade apenas pelo viés pedagógico acabem por reforçar a dominação social.

Nesta perspectiva, a educação é concebida como uma força homogeneizadora e coesa, cuja função principal seria corrigir desajustes pontuais e garantir a integração dos indivíduos ao corpo social. No entanto, ao ignorarem as raízes sociais e econômicas da desigualdade, essas teorias não problematizam como as estruturas de poder na sociedade capitalista determinam a própria exclusão. Em vez de investigar as causas históricas, concentram-se em





mecanismos de adaptação que visam apenas integrar o sujeito ao sistema vigente, sem questionar o papel da educação na reprodução da marginalidade.

Para o grupo das teorias não-críticas, a marginalidade é interpretada sob um viés estritamente individual e psicológico. O marginal não é visto como o resultado de um processo de exclusão econômica ou de classe, mas sim como o não esclarecido, o anormal ou o incompetente que se desvia da harmonia social. Para Saviani, essa visão é politicamente limitada, pois trata o problema social como uma patologia individual a ser corrigida pela escola.

Assim, o papel da educação seria o de ajustar esses indivíduos, prevenindo a reincidência da marginalidade por meio da conformação dos sujeitos aos padrões hegemônicos. É, em última instância, uma pedagogia de adaptação que, ao focar na correção individual, valida e perpetua a estrutura social que produz a própria marginalidade.

2.1 A Pedagogia Tradicional

A gênese da pedagogia tradicional está intrinsecamente ligada ao declínio do Antigo Regime e à ascensão da burguesia como classe hegemônica. Sob o impulso da Revolução Industrial e o suporte ideológico do Iluminismo, a educação deixou de ser um privilégio restrito ao clero e à nobreza para ser integrada aos sistemas nacionais de ensino. Esta transição representou, em sua origem, um caráter revolucionário ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, visando transformar “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2008, p. 5) por meio do acesso ao conhecimento sistematizado.

No entanto, Saviani (2008) esclarece que essa universalização serviu a propósitos específicos de classe. Ao financiar o ensino público, a burguesia buscava consolidar seu poder político e econômico. A escola tradicional passou a operar como uma agência de socialização de valores burgueses (meritocracia, autoridade e o respeito à propriedade privada) e como um espaço de preparação técnica da mão de obra para as fábricas. O currículo foi concebido para





garantir a coesão social, formando indivíduos esclarecidos, porém plenamente adaptados aos limites impostos pela nova ordem social.

Um dos pilares conceituais da pedagogia tradicional é a sua visão essencialista de ser humano, compreendendo-o como detentor de uma essência universal e imutável, cabendo à educação moldar a existência particular e real do educando a esse ideal universal de humanidade. Sob essa ótica, a liberdade é exercida apenas pela tomada de consciência possibilitada pela instrução.

Desta concepção deriva o entendimento tradicional de marginalidade: "é marginalizado quem não é esclarecido" (SAVIANI, 2008, p. 5). A ignorância é vista como o grande obstáculo para o exercício da cidadania e para a integração social. Assim, a escola tradicional assume a missão de erradicar a ignorância, acreditando que a transmissão da cultura erudita seria suficiente para equacionar o problema da marginalidade, omitindo, todavia, as raízes socioeconômicas e estruturais da exclusão no modo de produção capitalista.

A operacionalização pedagógica deste modelo ocorre através da organização em classes e da transmissão lógica do acervo cultural da humanidade. O professor ocupa o centro do processo, atuando como o artífice e proprietário do saber. A metodologia, como aponta Libânio (2013), baseia-se na memorização e na repetição, muitas vezes separando os conteúdos da realidade social do estudante.

Este ensino estruturado encontra seu ápice no método dos passos formais de Herbart, fundamentado no empirismo de Bacon. O processo segue uma gradação rigorosa:

1. Preparação: O professor resgata conhecimentos prévios para introduzir o novo.
2. Comparação: O aluno confronta o novo saber com o já conhecido.
3. Generalização: A partir da análise, atinge-se a abstração do conceito científico.
4. Aplicação: O conhecimento é fixado através de exercícios práticos.

Embora Saviani critique a passividade imposta ao aluno, ele reconhece que este ensino metódico estabelece um ambiente de disciplina e esforço individual necessário para a apropriação do conhecimento elaborado. Para as classes populares, a escola tradicional





representava, muitas vezes, o único ponto de acesso ao saber sistematizado, o que confere a esta tendência um legado de valorização do conteúdo científico.

A promessa de democratização da pedagogia tradicional revelou-se, na prática, mais formal do que real. À medida que a burguesia se consolidava no poder, a busca pela igualdade material foi abandonada em favor da liberdade de mercado. A escola tradicional não conseguiu superar a marginalidade porque ignorou que o capitalismo exige a desigualdade estrutural e a exploração da mais-valia para subsistir.

A contradição tornou-se então evidente e para manter sua hegemonia, a classe dominante redefiniu o seu discurso, segundo Saviani (2008) : a ideia de que os homens são essencialmente iguais foi substituída pela noção de que os homens são essencialmente diferentes. Dentro desta lógica, o modelo tradicional, que era focado na homogeneidade e na instrução intelectual para todos, passou a ser visto como arcaico.

Este deslocamento ideológico preparou o terreno para o surgimento da escola nova. Sob o pretexto de democratizar a educação através da psicologia e do respeito às individualidades, a nova proposta deslocou o eixo do ensino do intelecto para o sentimento e do professor para o aluno. Como observa Saviani (2008), essa grande descoberta da diferença individual serviu para desviar a função política da escola, focando no ajustamento individual e na adaptação subjetiva, o que configurou uma nova e sofisticada forma de legitimação da exclusão.

2.2 A Pedagogia Nova

O surgimento da escola nova ou escolanovismo, no final do século XIX, consolidando-se no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), marcou uma ruptura drástica com os modelos tradicionais. Impulsionada pelas transformações da Segunda Revolução Industrial, essa corrente passou a demandar uma educação mais flexível e adaptável às mudanças tecnológicas e sociais constantes. No entanto, para além de uma





simples mudança metodológica, a pedagogia nova operou uma transformação na própria concepção do ser humano e da sociedade.

Enquanto a pedagogia tradicional se fundamentava em uma visão essencialista e universal do homem (pedagogia da essência), a escola nova, influenciada pelo existencialismo e pela psicologia do desenvolvimento, propôs a valorização da subjetividade e dos ritmos individuais. Saviani (2008) caracteriza essa mudança como a transição para uma pedagogia da existência.

Nesta perspectiva, os homens são essencialmente diferentes e cada indivíduo é único. Esse deslocamento filosófico resultou na centralidade do aluno no processo educativo: o professor deixa de ser o transmissor supremo do saber para se tornar um facilitador ou mediador da aprendizagem. O foco da escola deslocou-se do intelecto para o sentimento; da cognição para os processos; e do esforço para o interesse. A máxima pedagógica passou a ser o "aprender a aprender" (SAVIANI, 2008 p. 8), priorizando o processo de busca do conhecimento sobre o conteúdo sistematizado em si.

A operacionalização da escola nova substituiu a rigidez dos passos herbartianos por uma sequência baseada na atividade e na resolução de problemas. Segundo Saviani (2008), o método escolanovista organiza-se em cinco etapas fundamentais:

1. Atividade: O professor oferece estímulos para despertar a curiosidade do aluno.
2. Problematização: O estudante identifica um desafio ou questão a ser resolvida.
3. Coleta de Dados: Levantamento de informações e observação da realidade.
4. Formulação de Hipóteses: Proposição de soluções provisórias pelo aluno.
5. Experimentação: Testagem das hipóteses para confirmação ou rejeição.

Essa nova dinâmica transformou o ambiente escolar, conferindo-lhe um aspecto mais alegre e movimentado, porém, como alerta Saviani, muitas vezes à custa do rigor teórico e da transmissão do conhecimento acumulado.

Com a pedagogia nova, o conceito de marginalidade sofreu uma mutação significativa. Se na escola tradicional o marginal era o ignorante (o não esclarecido), no escolanovismo o marginal passa a ser o anormal, o desajustado ou aquele que não se adapta à dinâmica do





grupo. A exclusão, portanto, deixou de ser um problema de falta de acesso à instrução para se tornar uma questão de desajuste psicológico e social.

Saviani critica duramente essa psicologização da marginalidade. Ao focar na adaptação individual e na aceitação do grupo, a pedagogia nova desconsidera as dimensões históricas e econômicas da exclusão. O resultado é a culpabilização do indivíduo por sua própria condição de marginalizado, ocultando o fato de que a marginalidade é um produto estrutural da sociedade de classes.

Uma das críticas mais contundentes de Saviani (2008) ao escolanovismo se deve ao fato de que, segundo ele, a escola nova desempenhou a “função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante³”, pois, na prática, a proposta de democratização da escola nova revelou-se dual e seletiva. Enquanto nas classes populares a ênfase no aprender fazendo e no interesse espontâneo provocou um aligeiramento do ensino, privando os filhos dos trabalhadores do acesso ao saber erudito e às ferramentas intelectuais necessárias para a participação política e compreensão crítica do mundo, nas elites os métodos ativos e materiais diversificados foram utilizados para aprimorar a qualidade educacional. Dessa forma, garantiu-se que os filhos da classe dominante dominassem tanto os conhecimentos formais quanto as competências subjetivas de liderança e inovação, aprofundando o abismo entre as classes sociais por meio de uma aparente inovação pedagógica.

Dessa forma, paradoxalmente, a escola nova agravou o problema da marginalidade no Brasil. Ao deslocar a preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico, ela cumpriu a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis para os interesses dominantes. Como afirma Saviani (2008, p. 45), "o dominado não se liberta se não vier a

3 De acordo com Saviani (2008), o mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante refere-se à estratégia de adaptação das elites perante a crise de eficácia da escola tradicional. Ao perceberem que o modelo rígido e autoritário já não atendia plenamente às necessidades de controle e formação do novo estágio do capital, as classes dominantes absorveram e redefiniram as críticas da Escola Nova. Assim, a hegemonia se recompõe ao apresentar uma proposta de aparência democrática e inovadora que, na prática, promove uma diferenciação qualitativa: enquanto oferece métodos ativos e refinados para a formação de seus próprios quadros dirigentes, destina às massas um ensino esvaziado de conteúdos científicos e voltado ao pragmatismo, garantindo a manutenção da estrutura de classes sob um novo verniz pedagógico.



dominar aquilo que os dominantes dominam". Ao esvaziar os conteúdos das escolas públicas, o escolanovismo desarmou as classes subalternas, consolidando-se como uma pedagogia de adaptação social-democrata, e não de transformação revolucionária.

2.3 Pedagogia Tecniciста

Enquanto a Pedagogia Tradicional focava no intelecto (essência) e a escola nova no sentimento (existência), a Pedagogia Tecniciста, consolidada no Brasil a partir da década de 1960, desloca o eixo para a técnica e a produtividade. Sob a égide do Regime Militar e amparado por reformas legais (Leis 5.540/68 e 5.692/71), o tecnicismo buscou transpor a lógica fabril do Taylorismo⁴ e Fordismo⁵, para o interior da escola, concebendo a educação como um investimento econômico estratégico, fundamentado na Teoria do Capital Humano⁶.

Os pilares conceituais que sustentam esta pedagogia são os que buscam reproduzir, no campo educacional, a lógica industrial, materializada nos conceitos de objetividade, eficiência e neutralidade científica, que, conseqüentemente, modificarão a visão de escola, do professor e do aluno.

A racionalidade é o principal fundamento do tecnicismo, herdado dos modelos empresariais do Taylorismo e do Fordismo e obedecendo a este mesmo princípio, a educação passa a ser concebida como um processo sujeito ao planejamento, controle e otimização, tudo é pensado de forma sequencial e lógica para garantir a maximização dos resultados, diminuindo as interferências externas e subjetivas que possam desviar o foco da

4 O Taylorismo foi um sistema de gestão criado por Frederick Taylor no final do séc. XIX, para aumentar a produtividade industrial. Ele fragmentou o trabalho em tarefas simples e repetitivas, cronometrou atividades e separou o planejamento da execução. Seu foco era a eficiência máxima, pagando os operários com base na produtividade.

5 O Fordismo foi um modelo de produção em massa criado por Henry Ford que aprimorou o Taylorismo. Sua principal inovação foi a linha de montagem móvel, que permitiu a produção contínua e em larga escala. Além disso, o Fordismo implementou salários mais altos para criar um mercado consumidor para seus próprios produtos, como o carro Modelo T.

6 A Teoria do Capital Humano, surgida na década de 1960 com os economistas como Gary Becker e Theodore Schultz e defende que investimentos em educação, saúde e treinamento são como "capital". Isso significa que não são apenas gastos, mas sim aplicações que aumentam a produtividade individual e, por conseqüência, o potencial de ganhos e o desenvolvimento econômico de um país.





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

produtividade. Como destaca Saviani (2008, p. 10), “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

A objetividade emerge como uma consequência direta dessa racionalidade. No tecnicismo, o conhecimento é visto como algo externo ao sujeito, a ser transmitido de forma clara e precisa. O foco recai sobre dados mensuráveis, comportamentos observáveis e resultados concretos. Não há espaço para a ambiguidade, a interpretação subjetiva ou a construção coletiva do saber. O que importa é a aquisição de habilidades e informações específicas que possam ser prontamente aplicadas.

A eficiência é o fim a ser atendido. O objetivo é conquistado quando a escola é capaz de produzir o estudante ideal para o mercado de trabalho, seguindo a mesma ideologia fabril, como a otimização do tempo, dos recursos e dos métodos de ensino que devem ser atingidos no menor tempo possível e com o menor custo. A avaliação também segue a mesma lógica, medindo a capacidade dos estudantes através de testes padronizados e objetivos. Libânio (2013, p. 27) ressalta que, nessa abordagem, a escola se preocupa mais com a eficácia do processo de ensino do que com a formação humana ampla:

Na pedagogia tecnicista, a preocupação principal é com a eficácia do processo, com a organização racional das atividades para que os objetivos sejam atingidos no menor tempo possível e com o mínimo de dispêndio. Os meios (métodos, técnicas, materiais) tornam-se mais importantes que os próprios fins da educação.

A partir de uma analogia com a lógica fabril da época, compreende-se que a escola tecnicista opera como uma linha de produção de força de trabalho para o sistema capitalista. Alinhada às exigências do mercado, essa instituição privilegia a transmissão rápida e objetiva de competências técnicas, visando a inserção imediata dos indivíduos no setor produtivo. Como bem define Saviani (2008, p. 12), a escola assume o papel de oferecer um "eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social", restringindo sua atuação à dimensão técnica e aos resultados operacionais.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Essa estrutura pedagógica sustenta-se no dogma da neutralidade científica, buscando distanciar-se de reflexões de ordem política, social ou ideológica. Conforme Saviani (2008), o tecnicismo inspira-se nos princípios de racionalidade e produtividade para tornar o processo educativo estritamente funcional. Contudo, essa alegada neutralidade revela-se ilusória, uma vez que a priorização da formação voltada ao mercado já constitui, em si, uma escolha ideológica deliberada. Tal perspectiva converge com o pensamento de Paulo Freire⁷ (1992), para quem a prática educativa é invariavelmente política, envolvendo opções, rupturas e posicionamentos diante da realidade.

Freire (1977) adverte ainda contra o messianismo das técnicas, argumentando que os recursos metodológicos não são neutros e não podem ser descontextualizados. Em oposição ao modelo tecnicista, ele defende uma educação problematizadora que vise à conscientização e à autonomia dos sujeitos. Nessa mesma linha, Gadotti (1979) reforça que a educação é intrinsecamente um ato político, apontando que mesmo o discurso da despolitização é, na verdade, uma posição política que favorece a manutenção da ordem social vigente.

Portanto, a escola tecnicista configura-se como uma instituição dedicada à produção em massa de indivíduos adaptados ao sistema, sem o estímulo ao questionamento das estruturas sociais vigentes. Ao ignorar o contexto histórico e as contradições da sociedade, essa pedagogia negligencia a autonomia crítica e as desigualdades estruturais, atuando como um mecanismo de conservação das relações de poder existentes.

No tecnicismo, ocorre uma acentuada divisão técnica do trabalho pedagógico. A escola tecnicista configura-se como uma instituição dedicada à produção em massa de indivíduos adaptados ao sistema, sem o estímulo ao questionamento das estruturas sociais vigentes. O planejamento e a concepção do ensino são deslocados para especialistas e técnicos, restando ao professor o papel de mero executor de instruções. Sua autonomia é suprimida em favor da eficácia dos manuais e recursos audiovisuais. O professor não mais

⁷ Ressaltamos que Freire e Saviani aproximam-se quanto à não neutralidade da educação, mas possuem perspectivas filosóficas diferentes. No primeiro, predomina ainda o socialismo cristão, com algumas referências ao pensamento de Marx. No segundo, a perspectiva socialista é assumida como horizonte de superação da sociabilidade do capital, sendo a escola o lócus da contradição, uma vez que pode ser transformada em mecanismo de difusão do pensamento revolucionário.





inspira ou problematiza, ele opera um sistema de instrução programada, muitas vezes baseada no behaviorismo skinneriano, onde o ensino é reduzido a um processo de estímulo e resposta.

O aluno, por sua vez, é visto como o produto final. Sua função é a passividade e a receptividade, acumulando habilidades técnicas específicas sem o desenvolvimento do senso crítico. O sucesso escolar é medido pela capacidade de reproduzir comportamentos e competências demandadas pelo mercado de trabalho, reforçando uma formação alienante e desumanizada.

Diferentemente das correntes anteriores, o tecnicismo redefine o conceito de marginalidade sob uma ótica funcionalista. O marginalizado não é mais o ignorante da pedagogia tradicional, nem o desajustado da escola nova, mas sim o incompetente. Marginal é aquele que se revela ineficiente e improdutivo para o sistema.

Para Saviani (2008, p. 11), a educação tecnicista propõe superar a marginalidade "na medida em que forma indivíduos eficientes", aptos a contribuir para o aumento da produtividade social. A culpa pela exclusão é transferida para o indivíduo, cuja suposta incapacidade técnica justifica sua posição à margem do progresso econômico. Essa suposta neutralidade técnica esconde, na verdade, uma profunda opção ideológica pela manutenção das estruturas de poder e pela reprodução das desigualdades de classe.

Ao finalizar o exame das teorias não-críticas, percebe-se um fio condutor: todas creem na autonomia da educação para resolver problemas que são, em sua essência, estruturais e econômicos. Enquanto a pedagogia tradicional fracassa por seu elitismo formal e a escola nova pelo aligeiramento dos conteúdos para as massas, o tecnicismo falha ao desumanizar o processo educativo e reduzi-lo à mera engrenagem do capital.

Essas limitações pavimentaram o caminho para o surgimento das teorias crítico-reprodutivistas, que denunciarão a escola como aparelho reprodutor da ideologia dominante e, posteriormente, para a pedagogia histórico-crítica de Saviani, que buscará superar essa dicotomia ao propor uma escola que socialize o conhecimento erudito como ferramenta de luta e transformação social;





3. AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS: A ESCOLA COMO APARELHO DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Diferente das teorias não-críticas, que enxergam a educação como uma força autônoma e equalizadora, as teorias crítico-reprodutivistas compreendem que a educação é amplamente determinada pelas estruturas socioeconômicas. Consolidadas entre as décadas de 1960 e 1970, especialmente na França, essas teorias partem da premissa de que a escola, longe de ser um agente de mobilidade social, atua como um instrumento de discriminação e de marginalização, reproduzindo as relações de dominação e exploração da sociedade capitalista.

A gênese dessas teorias está ligada a um cenário de profunda desestabilização política e social na Europa, exemplificado pelo Maio de 68 na França. Este período marcou o fim dos Trinta Gloriosos (anos de prosperidade econômica pós-Guerra) e o início de uma crise que revelou o fracasso das promessas de ascensão social via escolarização para as classes populares. No Brasil, essas ideias circularam na década de 1970, servindo como importantes armas teóricas para intelectuais que buscavam fustigar a política educacional do regime militar e desmistificar o tecnicismo autoritário.

O grande mérito dessas teorias foi o diagnóstico preciso: elas desmascararam o mito da escola como redentora da humanidade e evidenciaram como as desigualdades de classe são reforçadas no ambiente escolar. Elas comprovaram que a marginalidade não é um desvio ou uma incompetência individual, mas um produto necessário da estrutura social vigente.

Entretanto, Saviani (2008) aponta uma lacuna crítica: embora excelentes no diagnóstico da reprodução, tais teorias são dotadas de um certo pessimismo pedagógico. Por considerarem a escola inteiramente determinada pela estrutura social, elas não oferecem alternativas pedagógicas para a transformação. Para os reprodutivistas, a escola é apenas uma correia de transmissão do capital, o que deixa os educadores sem horizontes de intervenção prática para superar a marginalidade que denunciavam. Veremos, por seguinte, que se para





alguns autores a escola dividia-se em escolas de ricos e pobres, para outros, era no interior dela mesma que tais divisões ocorriam.

3.1 Teoria da escola enquanto Violência Simbólica

Pierre Bourdieu (1930-2001) foi um sociólogo e filósofo francês de origem humilde que se destacou por sua excelência acadêmica, o que o levou a estudar na prestigiada École Normale Supérieure na França. Em 1981, consegue obter um posto de professor titular em Sociologia no Collège de France, cargo que ele vai ocupar até 2001, ano de sua morte.

Jean-Claude Passeron, nascido em 1930, é um sociólogo francês, nascido em Nice (sul da França), que também é formado em filosofia e estudou na École Normale Supérieure. Depois de seus estudos de filosofia, tornou-se diretor em Marseille do Centro de Estudos e de Pesquisa sobre a cultura, a comunicação, os modos de vida e a socialização. Foi professor de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Juntos, Bourdieu e Passeron colaboraram em três obras importantes, explorando temas como a reprodução social e o papel da educação, com destaque para *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970).

A teoria da violência simbólica, elaborada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e exposta na obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (1970), oferece um arcabouço para compreender como as estruturas de poder material são perpetuadas no plano simbólico. Ela parte do princípio de que toda sociedade se baseia em “relações de força material entre grupos ou classes” (SAVIANI, 2008, p. 15).

A ideia central é que, sobre a base material da sociedade, edifica-se um sistema de relações de forças simbólicas (dominação cultural), cujo papel é reforçar por dissimulação as relações de força material, como nos diz Bourdieu e Passeron (1975, p. 19): “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.”





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Em outras palavras, podemos dizer que a violência simbólica pode ser entendida como todo tipo de poder que consegue se impor de significados e os impor como legítimos, dissimulando as relações de forças que são os fundamentos da sua própria força. Ela se manifesta por meio de diversos meios de comunicação e expressões culturais, como jornais, televisão, artes, literatura etc.

No entanto, o foco central da análise desta teoria reside no papel do sistema escolar na ação pedagógica (AP) como um dos principais instrumentos de violência simbólica e de reprodução social, pois ela, é a representação da autoridade pedagógica (AuP) arbitrária do professor ou da escola e, nesse sentido, de um arbitrário cultural, que se desenvolve da seguinte forma segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 44): “[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.”

Segundo os autores da teoria da violência simbólica, o currículo ou o professor, ao legitimar certos tipos de saberes em detrimento de outros, realiza, de forma dissimulada, a valorização de saberes que simbolizam o saber de uma classe ou grupo social dominante. Assim, a escola difundirá esses saberes ao aluno, fazendo-o acreditar que esses são os únicos válidos socialmente. Ao reproduzir esse processo de valorização de alguns saberes em detrimento de outros, a escola promove uma violência simbólica a uma parcela significativa de seus alunos.

Na visão dos autores, a escola apenas perpetua a reprodução, ensinando disciplina, pontualidade, assiduidade, respeito à hierarquia, porque estes são atributos ideais para que o homem saia pronto para servir à sociedade, nas mais distintas áreas, tendo como meta principal o capitalismo.

Nota-se que a sociedade estabelece normas e padrões de sucesso que os indivíduos devem seguir para alcançar a ascensão social. Nesse cenário, a escola atua como uma

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





instituição que reproduz essas normas sociais, preparando os estudantes para se adaptarem e manterem a estrutura de poder existente.

Nesse contexto, os grupos e classes dominados são marginalizados duplamente: socialmente pela ausência de poder material e culturalmente pela carência de força simbólica. A escola, ao operar sob essa lógica, atua como um reforçador da marginalização, perpetuando o ciclo de exclusão, como Saviani (2008, p. 17) pontua:

Como interpretar, nesse quadro, o fenômeno da marginalidade? De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

A teoria da violência simbólica é interpretada como uma constatação de que o poder da classe dominante é tão abrangente que anula qualquer reação da classe dominada, tornando a luta de classes inviável, como o próprio Saviani (2008, p. 17 apud SNYDERS, 1977) coloca: “Bourdieu – Passeron ou a luta de classes impossível”.

Por esse motivo, a teoria de Bourdieu e Passeron é classificada como crítica-reprodutivista pelo autor de *Escola e Democracia*, pois, embora critique o sistema de reprodução social, a teoria não oferece propostas pedagógicas ou caminhos para a transformação, uma vez que sua análise se limita a constatar o processo reprodutivo, sem indicar uma forma de superá-lo.

3.2 Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)

Louis Althusser era de origem francesa, nascido em 1918 e falecido em 1990. Althusser foi filósofo e estudou na École Normale Supérieure, na França, onde, em 1948, voltou a trabalhar como professor, no mesmo ano em que ingressou no Partido Comunista





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Francês. Ele vinha de tradição estruturalista/marxista, mas, atualmente, suas teorias encontram-se fora do campo de estudos marxistas por negarem a transformação da realidade.

O filósofo desenvolve a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado – AIE, em que, ao analisar e reconhecer a luta de classes na sociedade e a divisão social entre a classe dominante e a classe operária, é levado a distinguir no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Os primeiros são formados pelo governo e materializados nas funções de administração, do exército, da polícia, dos tribunais e das prisões e que agiriam por meio da violência propriamente dita. Já os aparelhos ideológicos constituem-se pelas instituições religiosas (igrejas), escolares (escolas públicas e privadas), familiares, jurídicas, políticas (diferentes partidos), sindicais, de informação (imprensa, rádio, televisão etc.), culturais (belas artes, esporte etc.), as quais tinham a função de naturalizar a dominação burguesa pelo viés ideológico.

Observa-se, portanto, que há uma diferença entre os aparelhos repressivos e os ideológicos do Estado, embora estejam diretamente ligados e sejam dependentes um do outro. Segundo Althusser (1992, p.46-47), o “[...] ARE assegura a dominação através da força e, secundariamente, pela ideologia e o AIE assegura a dominação inversamente, massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão”.\

Para Althusser, independentemente das ações, o objetivo principal dos AIE seria sempre o da reprodução da ideologia da exploração capitalista. Assim, o Estado utilizaria esses aparelhos para perpetuar seus ideais. Os sermões na igreja, as matérias publicadas pela imprensa, as vivências familiares, o nacionalismo e o moralismo são exemplos de AIE.

Em seu livro intitulado *Aparelhos Ideológicos do Estado*, o autor apresenta suas principais teses:

Tese 1: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Para exemplificar essa tese, Althusser menciona o AIE religioso, no qual se criam leis em nome de Deus para que as pessoas sigam submissas às autoridades burguesas, pensando que estão em concordância com um ser superior, nesse caso,

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Deus. Os sujeitos relacionam simbolicamente uma ideologia com sua materialidade social. Um exemplo é o da crença de que a riqueza e a pobreza sejam frutos da providência divina.

Tese 2: “A ideologia tem uma existência material”. Nada é apenas simbólico, toda ideologia vem de algo concreto, material, como, por exemplo, a igreja, a escola, a televisão etc. Tais situações acabam alienando os seres humanos, impedindo-os de pensar e fazendo-os acreditar que aquilo que está chegando até eles pertence à ordem natural das coisas.

Tese 3: A ideologia interpela o indivíduo como sujeito. Esta é a tese principal do autor: “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1992, p. 93), ou seja, a ideologia só funciona porque transforma indivíduos em sujeitos. O termo sujeito aqui significa alguém que está “sujeito a algo”, ou seja, submisso a uma autoridade ou ideologia. Os AIE agem para que os indivíduos se reconheçam e se comportem de acordo com a ideologia capitalista, perpetuando o sistema de exploração.

Entretanto, ele destaca principalmente a escola como Aparelho Ideológico do Estado - AIE e afirma que ela é o “aparelho ideológico de Estado n.º 1” (ALTHUSSER, 1992, p. 78), pois trabalha com crianças e jovens de todas as idades várias horas por dia, por muitos anos da vida. Logo, quando terminam a escola, saem dela com a ideologia capitalista internalizada, prontos para obedecer, cumprir o que lhes for imposto ⁸.

Segundo Althusser (1992), na sociedade, a maioria das pessoas, como trabalhadores e camponeses, completa apenas a educação básica antes de ingressar no mercado de trabalho. Um grupo um pouco maior consegue ir além, mas não chega a concluir os estudos em nível superior. Estes se tornam pequeno-burgueses, ocupando posições de nível intermediário e, finalmente, uma pequena parcela atinge o topo do sistema educacional. São essas pessoas que

⁸ Uma exemplificação contemporânea dessa perspectiva pode ser observada no debate em torno do novo ensino médio. Para muitos críticos alinhados a essa visão, a atual reforma ilustra a função da escola como AIE ao flexibilizar o currículo de forma que as camadas populares tenham acesso apenas a itinerários formativos voltados ao empreendedorismo abstrato ou ao desenvolvimento de competências socioemocionais voltadas para a resiliência no mercado de trabalho. Em vez de garantir o acesso à ciência e à filosofia de forma universal, o sistema tende a preparar o jovem das escolas públicas para a aceitação da precariedade e da uberização como uma escolha individual, enquanto a formação inicial robusta permanece restrita às elites. Assim, o Novo Ensino Médio acaba por atualizar a lógica da adaptação, moldando a consciência dos estudantes para que eles aceitem o seu lugar na engrenagem social sem questionar as bases materiais que determinam sua exclusão.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

assumem as posições de poder: os "agentes da exploração" (no sistema econômico), os "agentes da repressão" (nas instituições de força do Estado) e os "profissionais da ideologia" (nas instituições que promovem os valores dominantes).

Em todos estes casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista, como o próprio Althusser (1992, p. 66) coloca:

[...] 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.

Nesse sentido, a escola exerce dois papéis, pois, ao mesmo tempo em que qualifica tecnicamente a força de trabalho, ela a submete a um processo de ajustamento ideológico silencioso. O saber prático, mencionado por Althusser, não se limita à competência profissional, mas inclui o aprendizado de normas de conduta, respeito à autoridade e a aceitação das regras de exploração como se fossem naturais. Assim, a eficácia do aparelho escolar reside na sua capacidade de transformar a desigualdade de classes em uma suposta diferença de capacidades intelectuais. Ao final do percurso escolar, o indivíduo não apenas aprendeu uma função, mas foi treinado para atuar como explorado, enquanto a minoria que ascende aos níveis mais altos do sistema foi instrumentalizada para gerir e perpetuar essa mesma exploração, garantindo que o ciclo produtivo do capital se renove sem resistência estrutural.

Nesse contexto, Saviani (2008, p. 19) pergunta como se deve colocar o problema da marginalidade, ao que ele mesmo responde:

O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista, que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Diante dessa perspectiva, marginal é a classe trabalhadora porque ela é formada e moldada no ambiente escolar. Como a escola cumpre o papel de reproduzir o sistema capitalista, sendo sua função preparar os indivíduos para ocupar diferentes espaços e grupos na sociedade hierárquica, ela se torna um mecanismo burguês estratégico para garantir e perpetuar os interesses da classe dominante.

Diferentemente de Bourdieu e Passeron, que são os autores da teoria da escola como violência simbólica, Althusser (1992, p. 49) não nega a luta de classes na escola, haja vista que “os AIE podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e, por vezes, de formas renhidas da luta de classes”, mas ele vai passar a ideia de que ela fica praticamente diluída diante do peso da dominação burguesa, diante da força que essa classe dominante possui. Ao que Saviani (2008, p. 20) arremata: “eu diria, então, que a luta de classes nesse caso é heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito”

A teoria de Althusser é uma crítica poderosa ao papel da escola, colocando-a como o principal AIE, servindo para replicar a estrutura social e ideológica existente e garantindo a continuidade do poder da classe dominante, mas não propõe uma forma de educação, de metodologia, que possa romper com esse ciclo de reprodução. Ela descreve um problema sem apresentar uma solução e, por este motivo, é classificada dentro das teorias crítico-reprodutivistas.

3.3 Teoria da Escola Dualista

A teoria da escola dualista, formulada pelos sociólogos franceses Christian Baudelot e Roger Establet, oferece uma análise crítica da educação sob o capitalismo, baseada nos pressupostos teóricos de Karl Marx. Baudelot, professor emérito da École normale supérieure, e Establet, professor emérito da Universidade de Provença e aluno de Louis Althusser, trabalharam em colaboração, visando desvendar como o sistema educacional, longe de ser um agente de igualdade, atua na reprodução das desigualdades sociais.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Em sua obra seminal *A Escola Capitalista na França* (1971), os autores argumentam que a escola é uma das instituições que mais segregam indivíduos, perpetuando a sociedade de classes. Eles denunciam a ideia de uma escola única como uma ilusão, pois, em uma sociedade de classes, a cultura transmitida não é homogênea. Na realidade, coexistem duas redes de ensino distintas, desiguais e opostas: “1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos de rede secundária superior (rede S. S.) 2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos de rede primária profissional (rede P. P.)” (BAUDELOT; ESTABLET 1971, p. 42).

A rede primária profissional (P. P.) destina-se, em sua maioria, aos filhos da classe operária, conduzindo-os ao trabalho manual e a um salário de execução. Nessa rede, os alunos são levados a se submeter à cultura burguesa, abandonando sua própria cultura de proletariado. Em contrapartida, a rede secundária superior (S. S.), de nível e qualidade superior, é reservada aos filhos da burguesia, formando-os para ocupar posições de comando na economia capitalista e servindo como intérpretes ativos da ideologia burguesa (BAUDELOT; ESTABLET, 1971).

Essa dualidade se justifica, segundo os autores, pela premissa de que a cultura escolar reflete a divisão de classes. Os fins da educação tornam-se, então, não apenas diferentes, mas antagônicos: uma educação que prepara a elite para ocupar cargos de decisão e outra que treina a classe trabalhadora para o mercado de trabalho.

A teoria de Baudelot e Establet é profundamente influenciada pelos trabalhos de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIEs). Eles resgatam a ideia de que a escola é um dos principais AIE, cumprindo duas funções essenciais que funcionam de forma interligada na reprodução da ideologia dominante. Saviani (2008, p. 21) aponta que “como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa”.

Os autores criticam a instituição escolar, pois entendem que ela está a serviço das necessidades do sistema capitalista, inculcando a ideologia burguesa, que passa a ser naturalizada e transmitida por meio dos próprios conteúdos de ensino, subjugando e





recalcando a ideologia proletária. Ao discutirem sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual, suas análises denunciam a repressão e a submissão disfarçadas pela ideologia burguesa no ambiente escolar. Parafraseando o pensamento dos autores, Saviani (2008, p. 22) destaca que, na perspectiva deles: “A função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isso é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalco, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária”.

Saviani chama aqui atenção para a existência da ideologia do proletariado, mas que esta não é gestada dentro da escola, mas fora dela, nas organizações e lutas da classe operária e que a escola, neste contexto, funciona como um aparelho ideológico da burguesia para neutralizar a ideologia proletária, como Baudelot e Establet (1971, p. 280) colocam que a “[...] luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à ideologia proletária que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações”.

Um conceito central na obra de Baudelot e Establet, analisada por Saviani, é que a escola, longe de ser um espaço de equalização social, atua como um fator de marginalização de forma dupla, pois ela não se limita a reforçar uma marginalidade que já existe na sociedade, mas sim a produzi-la ativamente em duas frentes distintas e interligadas.

A primeira delas é a marginalização em relação à cultura burguesa. Para a massa de trabalhadores que frequenta a Rede Primária-Profissional (Rede P. P.), o sistema de ensino não oferece a cultura erudita ou o conhecimento científico que seria necessário para ascender socialmente ou para obter as ferramentas para uma compreensão crítica da sociedade. Pelo contrário, a escola serve apenas os “subprodutos da própria cultura burguesa” (SAVIANI, 2008, p. 23), ou seja, uma versão empobrecida e descontextualizada de conhecimento, que serve para manter o proletariado em posições de subordinação e sem acesso ao poder.

A segunda e mais crucial forma de marginalização é a que ocorre em relação à própria cultura proletária. A escola, como um aparelho ideológico da burguesia, tem a missão de reprimir, disfarçar e sujeitar a ideologia da classe trabalhadora, que se forma fora dos muros escolares, nas lutas e nas organizações operárias. Ao inculcar a ideologia burguesa, a escola





força os trabalhadores a representarem sua própria condição, seus problemas e suas aspirações por meio das categorias de pensamento da classe dominante. Assim, em vez de reforçar a consciência de classe e a solidariedade, a escola atua para fragmentar e desmobilizar, buscando retirar do movimento operário aqueles que ingressam no sistema de ensino, convertendo-os em marginais não só em relação à cultura burguesa, mas também em relação ao seu próprio movimento de luta.

A luta de classes, nesse contexto, é vista como um embate que se trava primordialmente fora da escola. A escola é um instrumento da burguesia nessa luta, mas não o seu palco principal. A possibilidade de a escola ser utilizada pelo proletariado como um meio para elaborar e difundir sua própria ideologia é descartada, pois, segundo Saviani (2008, p. 23), “uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia”.

Neste sentido, fica claro que a teoria da escola dualista também é uma teoria crítica reprodutivista, pois apenas faz um diagnóstico da escola como aparelho de reprodução social, sem, no entanto, apontar uma solução. Eis por que Saviani (2018, p. 23) usa a expressão de Snyders (1977, p. 338-344) para resumir sua crítica à teoria da escola dualista: “Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil”.

Após termos explorado as nuances das teorias crítico-reprodutivistas, é possível constatar que, apesar de suas diferentes abordagens, todas convergem para a mesma conclusão: a educação alinhada à ordem capitalista é um poderoso instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da ideologia dominante. Do conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron à escola como aparelho ideológico do Estado em Althusser, passando pela escola dualista de Baudelot e Establet, cada teoria revela a complexa e, por vezes, dissimulada forma como a escola atua para manter as estruturas de poder.





4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama das teorias pedagógicas, analisadas por Saviani, revela um debate profundo e intrincado sobre a dialética entre educação e sociedade. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as teorias não-críticas, embora tenham pautado a educação como o principal vetor de superação da marginalidade, desconsideram as determinações estruturais que as sustentam. Em contrapartida, as teorias crítico-reprodutivistas denunciaram a escola como um aparelho de reprodução social, ainda que essa análise tenha culminado em um imobilismo prático ao não oferecer alternativas para a transformação do sistema educativo dentro da lógica capitalista.

Diante do exposto fica demonstrado, portanto, o caráter ilusório do otimismo ingênuo das teorias não-críticas, que acreditam na capacidade da educação de resolver desigualdades sem questionar as estruturas de poder e, simultaneamente, a impotência do pessimismo paralisante das teorias crítico-reprodutivistas, que, embora apresentem um diagnóstico preciso, não avançam para além da denúncia do caráter reprodutor do sistema de ensino⁹

Neste cenário, Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma teoria crítica da educação capaz de superar esses dois extremos. A PHC busca ir além da ingenuidade das teorias não-críticas e do imobilismo das teorias crítico-reprodutivistas, articulando o que Saviani (2008, p. 25) denomina de um "poder real, ainda que limitado". Trata-se de reconhecer os condicionantes sociais da escola, mas sem abdicar da intencionalidade educativa e da capacidade de ação consciente dos educadores.

Essa teoria fornece os instrumentos necessários para que o professor intervenha de forma eficaz, transformando o conhecimento sistematizado em ferramenta de luta social. O

9 Ao afirmar que as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam uma saída para a marginalidade via campo educacional, Saviani delimita sua crítica à análise específica das obras *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdieu e Passeron, *Aparelhos ideológicos do estado* de Althusser e *A escola capitalista na França* de Baudelot e Establet. Isto significa que o autor da PHC delimita sua análise à função pedagógica expressa nessas obras, não pretendendo realizar um exame exaustivo da totalidade da produção teórica dos autores supracitados





objetivo transcende a mera denúncia, pois busca-se a ação concreta que, embora saiba que a transformação total da sociedade exija lutas extraescolares, compreende a escola como campo de batalha que pode contribuir para a superação da lógica desumanizadora do capital. Conforme assevera Saviani (2008, p. 25-26):

Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino às camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Assim, conclui-se que a superação da marginalidade e a construção de uma educação na contramão do modelo da sociedade capitalista exigem a apropriação do acervo material e cultural pela classe trabalhadora. A escola, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, reassume sua função política ao garantir que o conhecimento produzido e sistematizado historicamente seja o instrumental necessário para que as classes populares compreendam sua realidade e ajam em prol da transformação radical da sociabilidade vigente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6.ed. Biblioteca de Ciências Sociais, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. Et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932).In: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, Editora Massangana, 2010.

BAUDELOT, Christian e ESTABELET, Roger. **L'École Capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Vozes: 1975.





CHAUÍ, Marilena. **Ideologia: uma introdução**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2025.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: **a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica**. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

GADOTTI, Moacir (Org.). **História Das Ideias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Edla de Lima. **A trajetória das tendências pedagógicas na educação brasileira: do tradicional ao contemporâneo**. 2012. (Monografia de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea.)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação**. In: GARCIA, W.E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v.14 n.40 jan./abr. 2009. p.143-155.

Recebido em: 19/04/2026

Aprovado em: 30/04/2026

Publicado em: 18/05/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

