UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

Anna Clara Capucho Marinho

Um paradigma em movimento: articulando gênero a pedagogia histórico-crítica

Sorocaba
2025

Anna Clara Capucho Marinho

um paradigma em movimento: articulando gênero a pedagogia histórico-crítica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à graduação em Pedagogia, vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Giovanna Henrique Marcelino

Sorocaba - SP
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Marinho, Anna Clara Capucho

Um paradigma em movimento:: articulando gênero a pedagogia histórico-crítica / Anna Clara Capucho Marinho -- 2025.
59f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Giovanna Henrique Marcelino
Banca Examinadora: Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Marcos Francisco Martins.
Bibliografia

1. Pedagogia Histórico-Crítica, Teoria da reprodução social, Pedagogia feminista. . I. Marinho, Anna Clara Capucho. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - http://www.ufscar.br

DP-TCC-FA nº 48/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANNA CLARA CAPUCHO MARINHO

UM PARADIGMA EM MOVIMENTO: ARTICULANDO GÊNERO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 12 de dezembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Giovanna Henrique Marcelino
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Membro da Banca 2	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Documento assinado eletronicamente por **Luciana Cristina Salvatti Coutinho**, **Professor(a)**, em 15/12/2025, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Marcos Francisco Martins**, **Professor(a) Efetivo(a)**, em 16/12/2025, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufscar.br/autenticacao, informando o código verificador **2103842** e o código CRC **1F56B59B**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.038143/2025-99 SEI nº 2103842

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:
Prof.ª Dr.ª Giovanna Henrique Marcelino
E44A43F70DAA43E...

Prof.ª Dr.ª Giovanna Henrique Marcelino

Aos meus primeiros versos, meus pais:
não me deram as letras do alfabeto,
mas me ensinaram a decifrar o sol,
a escutar o silêncio das estrelas
e a ler nas entrelinhas do mundo.

À minha tia Maninha, colo e compasso,
que me embalou nos braços da paciência,
teceu meu crescimento com fios de cuidado
e fez de cada queda um verso no meu poema.

À minha irmã, luneta e lente,
que me mostra o avesso das nuvens
e transforma o óbvio em assombro:
obrigada por me emprestar seus olhos
quando os meus já não sabiam mais ver.

Ao Neto, porto e mar revolto,
que trouxe a calma sem apagar a tempestade,
e me ensinou que amor também é isso:
um abrigo que não precisa de paredes.

E à Maria, minha inspiração de resistência,
que me mostrou com seu jeito que
resiliência não é sobre não cair,
mas sobre levantar e transformar a ferida
em verso, em canto, em asa.

Anna Clara Capucho Marinho.

AGRADECIMENTOS

Esta página é pequena para o tamanho da minha gratidão. Saber a quem agradecer por ter chegado até aqui não é um ato simples, pois toca no lugar mais sentimental de quem eu sou.

Eu me considero uma colecionadora. Mais do que memórias, coleciono pedaços preciosos de todos que cruzaram meu caminho e que, com sua presença, ajudaram a formar quem sou hoje.

De forma mais íntima, meu agradecimento vai para a minha família. Obrigada, pai, por todas as caronas até o ponto e pelas vezes em que, teimoso, correu contra o tempo para vencer o ônibus que eu tinha perdido, só para garantir que eu chegasse à universidade. Obrigada também por me levar de madrugada para aquelas festas em lugares questionáveis que o senhor nunca entendeu bem, mas que foram essenciais para eu chegar até aqui. Obrigada, mãe, pelo cuidado nos detalhes: por me lembrar de comer, de levar o casaco e, principalmente, por me emprestar seus ouvidos e seu colo. Sem vocês, nada disso seria possível.

À UFSCAR. Obrigada por me acolher de braços abertos e ser mais do que uma instituição: foi um lar. Você me mostrou um mundo que eu nem sonhava conhecer. Ao corpo docente, minha eterna reverência.

Neste lugar, ganhei os maiores presentes: meus amigos. A família que escolhi. Vocês se tornaram parte essencial de quem eu sou e dividiram comigo o peso deste percurso. Com vocês, a exaustão se tornou mais leve e a caminhada, uma memória de afeto.

E, por fim, à minha orientadora. Serei eternamente grata por sua sensibilidade e paciência. Obrigada por conseguir ler minhas palavras mesmo quando elas ainda eram apenas caos e não faziam sentido. Você traduziu minhas ideias e acreditou neste trabalho antes mesmo de mim.

Este trabalho é meu, mas ele é feito de cada um de vocês.

Obrigada!

"*Aos Pedagogos e estudantes de pedagogia que, contra a maré montante de tantas profissões glamurosas, não perderam o fascínio por este que é o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem*"

Demerval Saviani

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada por Dermeval Saviani, compreendendo-a como uma alternativa revolucionária, distinta tanto das pedagogias tradicionais quanto das teorias crítico-reprodutivistas e da pedagogia nova. Ao analisar suas bases e fundamentos, aproximamos a PHC do materialismo histórico-dialético, explicitando a afinidade que mantém com o marxismo.

Para alcançar tal objetivo, a metodologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica, organizada em dois momentos distintos. Inicialmente, realizou-se um levantamento das produções preexistentes sobre os conteúdos, visando identificar lacunas teóricas; em seguida, procedeu-se à análise das possibilidades de articulação entre os temas estudados.

Compreendendo a contemporaneidade como um tempo marcado por uma pluralidade de problemas sociais interseccionais causados pela lógica trituradora do sistema, torna-se necessário analisar essa complexidade. Por essa razão, propõe-se explorar se as questões de gênero têm espaço de discussão na PHC.

Para isso, aproximam-se as teorias feministas das teorias marxistas, dando espaço, por exemplo, à Teoria da Reprodução Social de Lise Vogel, que fundamenta precisamente essa necessidade de aproximação entre esses dois paradigmas. Compreendemos que, frente à complexidade do mundo atual, as questões de gênero atravessam a opressão de classe, sendo, inclusive, responsáveis pela sua continuidade.

A partir da investigação realizada, identifica-se uma lacuna na articulação entre a PHC e as questões de gênero, embora existam pontos de convergência possíveis. Por esse motivo, compreende-se que o gênero deve integrar uma proposta pedagógica contra-hegemônica, consolidando-se não apenas como conteúdo curricular, mas como categoria de análise da problematização social, etapa integrante do próprio método da PHC.

Palavras Chave: Problematização; Pedagogia histórico-crítica; Marxismos; feminismos; Gênero; Teoria da Reprodução Social.

ABSTRACT

This study aims to address the Historical-Critical Pedagogy (PHC), developed by Dermeval Saviani, understanding it as a revolutionary alternative distinct from both traditional pedagogies and critical-reproducitivist theories. By analyzing its foundations, we align PHC with historical-dialectical materialism, highlighting its inherent affinity with Marxism.

To achieve this objective, the methodology is grounded in qualitative research through a literature review, organized into two distinct stages. Initially, a survey of existing scholarship on the subject was conducted to identify theoretical gaps; subsequently, an analysis was performed regarding the possibilities for articulating the studied themes.

Understanding contemporaneity as a period marked by a plurality of intersectional social problems caused by the crushing logic of the system, it becomes necessary to analyze this complexity. For this reason, it is proposed to explore whether gender issues have a space for discussion within PHC.

To this end, feminist theories are brought into dialogue with Marxist theories, giving space, for instance, to Lise Vogel's Social Reproduction Theory, which substantiates precisely the need for a convergence between these two paradigms. We understand that, given the complexity of today's world, gender issues intersect with class oppression and are, in fact, responsible for its continuity.

Based on the investigation conducted, a gap is identified in the articulation between PHC and gender issues, although possible points of convergence exist. Consequently, it is understood that gender must be an integral part of a counter-hegemonic pedagogical proposal, establishing itself not merely as curricular content, but as an analytical category of social problematization—an essential stage of the PHC method itself.

Keywords: Historical-critical pedagogy; Marxisms and feminisms; Gender; Social Reproduction Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10
Objetivos.....12
Objetivo geral.....12
Objetivos específicos.....12
Metodologia.....13
Estrutura.....15
1. A EDUCAÇÃO SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....17
1.1. O que é pedagogia histórico-crítica?.....17
1.2. As bases marxistas da PHC.....20
1.3. Método de conhecimento: a educação como um trabalho.....22
1.4. Método de ensino: a relevância do conhecimento.....25
1.5. Das práticas pedagógicas a transformação social.....26
2. A QUESTÃO DE GÊNERO SOB A ÓTICA MARXISTA.....29
2.1. O que é gênero?.....29
2.2. Marxismo e feminismo: encontros e desencontros.....32
2.3. Reprodução Social e Teoria Unitária.....37
3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARADIGMA ABERTO: UMA LEITURA MARXISTA FEMINISTA.....42
3.1. O que as pesquisas sobre PHC e gênero dizem?.....43
3.2. O que a PHC tem a dizer sobre gênero?.....46
3.3. Da problemática do currículo.....47
3.4. O debate de gênero e a pós-modernidade.....50
3.5. Por uma PHC Feminista.....52
CONCLUSÃO.....55
REFERÊNCIAS 56

INTRODUÇÃO

Saiba!
Todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão, também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem…

Arnaldo Antunes - Saiba

A epígrafe acima foi retirada de uma canção infantil, escrita por Arnaldo Antunes e interpretada e publicada por Adriana Calcanhotto em seu álbum "Adriana Partimpim", em 2004. Apesar do caráter supostamente lúdico da música, que aborda a universalidade da experiência humana e a experiência compartilhada, a letra nos permite refletir sobre o processo de construção da humanidade. Ao lembrar que figuras importantes para a história foram bebês, a canção nos faz refletir sobre o processo de desenvolvimento e de formação desses indivíduos, que, apesar de suas singularidades, se formaram cidadãos do seu tempo, incorporando e internalizando valores, conceitos e princípios aos quais foram expostos.

Esse processo de construção da humanidade no homem não ocorre, no entanto, de forma espontânea. Como afirma Saviani (2016), as características que formam e humanizam os indivíduos não são herdadas naturalmente, mas são frutos de um processo histórico e social que remonta ao trabalho educativo. Nesse contexto, a escola assume papel central: segundo o autor, ela surge historicamente como instituição social responsável por fornecer a instrução necessária para o trabalho intelectual. Posteriormente, com o processo de industrialização e desenvolvimento capitalista, seu objetivo passa a ser a formação e socialização de conhecimentos básicos para os indivíduos exercerem suas funções no processo produtivo. Assim, se antes os saberes humanos eram adquiridos de forma casual em processos educacionais informais, essa nova realidade social tornou o problema do conhecimento mais complexo e estruturado, exigindo o desenvolvimento de métodos intencionais e organizados para o ensino. Para Saviani, essa necessidade histórica foi o que impulsionou o surgimento da escola moderna, fazendo com que a educação escolar institucionalizada se tornasse a forma principal de educar. Essa instituição, então, se tornou central para a transmissão do saber

saber acumulado, um processo que o autor considera fundamental para a "formação do homem" (Saviani, 2016, p. 19). Exatamente por ser uma ferramenta tão poderosa, a escola se tornou também um espaço de disputa, tendo em vista que mesmo com sua popularização, é historicamente negada às classes trabalhadoras por aqueles que desejavam manter a estrutura social desigual.

Compreendendo a seriedade do processo formativo escolar para a construção da humanidade e a necessidade de concepções críticas para a elaboração de práticas pedagógicas, o presente trabalho tomou forma, apresentando-se como requisito formal para conclusão do curso de Pedagogia — embora transcenda essa função, ao representar igualmente uma dimensão significativa da minha própria formação humana e profissional. A pesquisa aqui desenvolvida tem como objetivo central analisar as possíveis interfaces entre a teoria pedagógica elaborada coletivamente por Demerval Saviani em conjunto com demais contribuições significativas para sua estruturação, e as teorias feministas de matriz marxista. Ela é fruto do interesse que desenvolvi, ao longo de minha trajetória, em estudar mais a fundo as relações entre educação, marxismo e feminismo, com o objetivo de refletir sobre os processos formativos escolares de um ponto de vista crítico e democrático. O intuito é explorar, em especial, o paradigma da Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC) — linhagem teórico-pedagógica com a qual construí maior afinidade durante o meu percurso na graduação — e como ele pode ser enriquecido pela perspectiva marxista feminista, destacando a relevância do debate sobre a opressão de gênero para a compreensão do sistema capitalista e dos processos educacionais.

A problemática que este trabalho se propõe a investigar é, assim, reflexo de minhas experiências pessoais. Fui criada em um ambiente familiar singular, em que a exposição à pesquisa acadêmica e a valorização do conhecimento científico eram constantes, e no qual tive a oportunidade de vivenciar diversos movimentos sociais e manifestações políticas desde muito nova. Esse contexto me tornou profundamente interessada em teorias críticas, que moldaram, por sua vez, minha compreensão de mundo. Ao ingressar na universidade, pude consolidar e aquilatar esse interesse, encontrando ferramentas teóricas para compreender mais a fundo a importância singular do conhecimento sistematizado para a formação humana integral. Nesse trajeto, desenvolvi uma profunda sede de aprendizado, no qual busquei ao máximo me apropriar de forma crítica e reflexiva de todos os referenciais teóricos que me eram apresentados.

Em meu percurso formativo, tive contato com diversos paradigmas educacionais, sendo a PHC a que assumiu papel central em meu projeto de atuação. Essa escolha fundamenta-se na convicção de que o acesso ao conhecimento sistematizado, que caracterizou minha formação, não deve constituir privilégio, mas direito universal. Foi no processo de inserção nos debates do campo que percebi a centralidade desta abordagem pedagógica na luta contra hegemônica e na promoção de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Ao mesmo tempo, à medida que me aproximava da PHC, também desenvolvi, concomitantemente, um interesse pelos debates feministas, de forma que as leituras sobre Saviani foram sendo cada vez mais informadas pelo olhar sobre as questões de gênero. A partir disso, uma série de indagações foram sendo delineadas: como a questão de gênero é abordada pela PHC? É possível integrar uma perspectiva marxista feminista ao programa aberto proposto pela PHC? Tais inquietações iniciais motivaram o presente trabalho. A seguir, apresento de maneira organizada os objetivos perseguidos, a fundamentação teórico-metodológica escolhida, bem como de que forma os resultados da pesquisa encontram-se estruturados no presente trabalho na forma de capítulos.

Objetivos

Objetivo geral

Articular os debates sobre gênero desenvolvidos por teóricas feministas de matriz marxista à teoria pedagógica histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani, de forma a explorar as relações entre educação, marxismo e feminismo.

Objetivos específicos

- Situar o materialismo histórico-dialético como modalidade de compreensão dos fenômenos educacionais e das questões de gênero;
- Resgatar os fundamentos marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC);
- Resgatar as formulações feministas de matriz marxista sobre o conceito de gênero;
- Refletir sobre a relação entre feminismos e marxismos e como ela auxilia a compreensão sobre a relação entre PHC e gênero;
- Mapear, por meio de levantamento e revisão bibliográfica, a produção existente sobre PHC e as questões de gênero, de forma a identificar seus alcances e limites;

- Explorar a relevância de se aprofundar o debate sobre gênero nas práticas da pedagogia histórico-crítica.

Metodologia

Fazer pesquisa não é uma tarefa simples. Para que ela tome forma, é necessário, antes de mais nada, esclarecer uma série de questões, dentre as quais: a delimitação do objeto a ser estudado, o problema, as hipóteses e os objetivos, a justificativa e a metodologia. De acordo com Groppo e Martins (2006),

> O tema se refere ao "que" se pretende pesquisar. O problema, à "questão", à "dúvida" para a qual desejo encontrar respostas com a pesquisa a ser realizada. A princípio, é possível dizer que a metodologia trata do "como" se pretende encontrar as respostas ao problema delimitado (Martins; Groppo, 2006, p. 23).

A metodologia é, assim, um elemento fundamental para a pesquisa, justamente por ser responsável por definir os procedimentos que serão usados para obter e analisar os dados necessários para responder ao problema formulado. Esse processo assegura que a pesquisa seja organizada, coerente e rigorosa, permitindo que os resultados sejam confiáveis e que possam ser compreendidos e até replicados por outros pesquisadores.

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, a metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica. Segundo Groppo e Martins (2006), ela diz respeito não apenas à listagem de obras e autores, mas à análise, organização e interpretação das informações disponíveis na bibliografia e nas fontes selecionadas. Para a realização deste estudo, tal processo foi dividido em etapas. Inicialmente, conduziu-se um levantamento bibliográfico com ênfase em identificar o material pré-existente sobre pesquisas de gênero na PHC. Para isso, foram utilizados sistemas de busca legitimados no campo científico nacional e internacional, através de plataformas como o Google Acadêmico e o Scielo. Nesse processo, foram encontradas obras, como artigos acadêmicos, majoritariamente produzidos por mulheres, publicadas em revistas de qualis A1 e A2, e dissertações e teses publicadas em repositórios de universidades, e livros, conforme demonstrado no quadro abaixo. Para isso, utilizou-se a combinação de palavras-chave como "pedagogia histórico-crítica", "Saviani", "gênero", "feminismo", "marxismo", sem fazer recorte por data de publicação.

Quadro 1: Mapeamento das Publicações: Título, Autoria e Fonte

Título	Autoria	Ano de publicação	Natureza do texto	Local de publicação

O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão	2012	Capítulo de Livro	Livro: Pedagogia histórico-crítica:desafios e perspectivas para uma educação transformadora.
A questão da diversidade no trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações	MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão	2023	Artigo	Revista HISTEDBR On-line
Pedagogia histórico-crítica e sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema “Orientação Sexual” nos PCNs	SILVA, Márcio Magalhães	2015	Artigo	Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate
Relações de gênero: uma problematização acerca da ausência de discussões no âmbito do ensino médio	MATOS, J. A.; SCHMIDT, Tcharles Gonçalves	2013	Artigo	Revista Tempo da Ciência
Pensando corpos (im)possíveis nos espaços escolares: desenhando questões com Judith Butler e a pedagogia histórico-crítica	BIZIAK, Jacob dos Santos.	2021	Artigo	Anais Eletrônicos do 12º Seminário Internacional Fazendo Gênero
O feminismo marxista de Heleieth Saffioti: contribuições à Educação Escolar	MORAES, Samantha Camacam.	2020	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Repositório Institucional
Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural para construir novas relações com a mulher	PAIAS, Kátia Rodrigues Montalvão.	2024	Artigo	Revista Seven Editora (Coletânea de Publicações Acadêmicas)
Pedagogia histórico-crítica: reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano	PASQUALINI, Juliana Campregher MARTINS, Lígia Márcia.	2015	Artigo	Revista Educação & Sociedade
Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil	SILVA, Carolina.	2017	Dissertação de Mestrado	Dissertação de doutorado defendida pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: elaboração própria.

Após o levantamento e organização da literatura, alguns textos foram selecionados a partir da coerência com a temática investigada, para leitura e fichamento. Buscou-se identificar, em especial, a maneira como as questões de gênero aparecem em trabalhos e pesquisas sobre a PHC, etapa que abriu espaço para o surgimento de novos questionamentos, suscitando a construção deste trabalho. Ao constatar a escassez de estudos com o recorte específico escolhido, partiu-se para uma investigação que buscou mobilizar a obra de autores centrais da PHC e do feminismo marxista. A leitura e análise dessas fontes primárias permitiram examinar e relacionar conceitos para fundamentar o debate do problema de pesquisa apresentado.

Assim, o trabalho teve como fundamentação teórica as produções de Demerval Saviani, especificamente suas elaborações referentes ao surgimento e caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos; bem como textos de teóricas feministas que conceituam gênero e tematizam as relações entre marxismo e feminismo, como Lise Vogel (2022), Cinzia Arruzza (2010, 2015) e Donna Haraway (2004).

Estrutura Textual

Este texto apresenta os resultados da pesquisa organizada em três partes centrais. No primeiro capítulo, dedico-me a apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com ênfase em suas bases no materialismo histórico-dialético, explicitando seus princípios e objetivos para a formação humana.

Em seguida, me aprofundo na relação entre feminismo e marxismo. Nesta seção, analiso as contribuições do feminismo marxista, particularmente a Teoria da Reprodução Social (TRS), compreendendo o papel central das mulheres na sustentação do sistema capitalista.

Por fim, na terceira parte, proponho um diálogo entre a PHC e a TRS, buscando integrar o feminismo marxista ao paradigma educacional histórico-dialético. Parto do entendimento de que a emancipação da classe trabalhadora exige, simultaneamente, o desenvolvimento da consciência sobre a materialidade da sociedade e o reconhecimento do papel da mulher nessa estrutura, como condição fundamental para sua transformação.

1. A EDUCAÇÃO SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste primeiro capítulo, dedico-me a esclarecer conteúdos centrais que fundamentam o objetivo principal do presente trabalho: pensar a relação entre gênero e a episteme da teoria pedagógica elaborada por Demerval Saviani e demais colaboradores. Para isso, faz-se necessário, inicialmente: 1) definir o que é Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e 2) apropriar-se das bases conceituais que funcionarão como alicerce da análise aqui proposta (promover uma leitura marxista feminista da PHC).

1.1. O que é pedagogia histórico-crítica?

A PHC é, antes de mais nada, um paradigma educacional contemporâneo inacabado (Saviani, 2004) — não no sentido de não estar plenamente desenvolvida, mas, sim, de estar em constante ampliação e reconstrução, o que abre, portanto, espaço para colaboração e discussões, como as que faremos nos capítulos seguintes.

Ela surge no final dos anos 1970 em resposta às "teorias hegemônicas da educação", bem como para superar lacunas deixadas pelas chamadas "teorias crítico-reprodutivistas". Para realizar esse empreendimento crítico, Saviani (1982) analisa os ideais pedagógicos presentes em tais teorias e suas limitações, sistematizando uma definição própria de pedagogia crítica.

Para isso, o autor divide as correntes pedagógicas de acordo com seus posicionamentos diante da situação de "marginalidade vivenciada", entendida como a categoria de indivíduos que têm pouco ou nenhum acesso às instituições escolares. O autor aponta:

> De acordo com estimativas relativas a 1970, 'cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na América Latina (Tedesco, 1981, pág 67)'. Isso sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer tem acesso à escola e que, portanto, já se encontram "a priori" marginalizadas dela (Saviani, 1982. p 8).

A partir do exposto, Saviani efetua a divisão das correntes pedagógicas em dois grupos principais: 1) as pedagogias *não críticas*, que entendem a educação como um mecanismo de harmonização social, capaz de reduzir as desigualdades e integrar os indivíduos à sociedade; e 2) as pedagogias *crítico-reprodutivistas*, que compreendem a educação como um instrumento de desigualdade social. De forma dualista os grupos formam

ideias dicotômicas que compreendem a educação ora como antídoto à marginalidade ora como o veneno responsável pela marginalidade, respectivamente.

O primeiro grupo agrupa concepções educacionais hegemônicas ainda vigentes, como a Escola Tradicional, a Escola Nova, as pedagogias tecnicistas e as vertentes do "aprender a aprender". A despeito de suas divergências metodológicas, elas partilham uma visão a-histórica da escola, tratando-a como uma instituição neutra, cuja função seria combater a marginalidade através do combate a ignorância, sendo supostamente capaz de superar as desigualdades sociais, sem problematizar as estruturas que a produzem. Segundo Saviani, as pedagogias não-críticas partem da concepção de que as desigualdades sociais são naturais e, nesse sentido, entendem a sociedade como um espaço harmonioso:

> A sociedade é concebida essencialmente como harmoniosa, tendendo a integração dos seus membros. A marginalidade é pois então um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, que não só pode, como deve ser corrigida (Saviani, 1982, p. 8)

No segundo grupo, estão reunidas uma série de teorias que analisam o caráter histórico, econômico e social da instituição escolar. Em contrapartida às teorias não-críticas, as chamadas teorias crítico-reprodutivistas revelam a incapacidade de compreender a educação de outra forma senão pelos seus condicionamentos sociais. Agrupando importantes conceitos sociológicos como o de "violência simbólica", "aparelho ideológico do Estado" e a teoria da escola dualista, esse paradigma analisa a sociedade de forma concreta, denotando o papel da educação na manutenção da ordem social. Segundo Leite (1989), as pedagogias crítico-reprodutivistas estão pautadas seguintes princípios:

> As teorias pedagógicas que mais nos interessa agora são as concepções crítico-reprodutivistas, que tem dominado o cenário acadêmico nos últimos anos, representadas por autores como Establet, Baudelot, Passeron e Bourdieu, destacando-se ainda Althusser e Gramsci, que interpretam a escola como aparelho ideológico do Estado, através do qual setores dominantes tentam exercer seu poder hegemônico. Neste sentido, o sistema educacional é visto como um instrumento de transmissão ideológica, ou seja, da ideologia dominante, adjacente ao capitalismo, que tem por função levar os cidadãos a aceitarem passivamente as formas de produção, organização e reprodução do sistema (Leite, 1989, p.18).

Dessa perspectiva, emerge, no entanto, uma contradição: embora compreenda a escola como uma instituição social e histórica, não apresenta, por sua vez, nem uma proposta pedagógica devidamente elaborada ou mesmo abre espaço para pensar sua transformação. Esse problema se encontra presente, por exemplo, em Bourdieu (1992), que, como um dos representantes principais das teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, propõe a seguinte reflexão sobre as Ações Pedagógicas (AP):

> Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de forças, essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais, produzidos pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes, segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (Bourdieu, 1992, p.25).

Aqui, o autor afirma que o sistema de ensino contribui para a reprodução social se expressa no desempenho desigual dos estudantes de acordo com a origem social e de classe. Diferentemente do que prega a "ideologia do dom" e do mérito pessoal, os alunos não são avaliados em condições igualitárias na escola. Ao ocultar as diferenças culturais entre os estudantes e consagrar, legitimar e impor as maneiras de pensar, agir e sentir das classes dominantes como uma cultura universal — reproduzindo seus esquemas de apreciação, percepção e classificação do mundo social no currículo, nos métodos de ensino e nas formas de avaliação escolar —, a escola dá mais chances aos alunos providos de capital cultural herdado por origem social e familiar a alcançar o sucesso escolar.

Bourdieu denota, portanto, os mecanismos pelos quais as desigualdades sociais não são superadas, mas simuladas e conservadas na própria escola. Se, segundo Weber,a dominação é a possibilidade de levar os dominados a fazerem a vontade do dominador como um ato de decisão própria, o sistema de ensino, nesses moldes, desempenharia papel central na reprodução das relações de dominação. Talvez o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola, nesse sentido, seria o reconhecimento, por parte dos membros das classes dominadas, da superioridade e legitimidade da cultura dominante — reconhecimento que se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer populares, entendendo o papel da escola no processo simbolicamente violento de inscrição do social no *habitus* individual.

Então, a ênfase das análises de Bourdieu no papel da escola na reprodução social não é acompanhada, no entanto, de uma perspectiva de mudança social. Ou seja, sua crítica ao caráter reprodutor e conservador da escola e ao papel que ela cumpre no jogo da dominação social não abre margem para a possibilidade de agência e para a dialética da transformação social. Qualquer alternativa curricular fora dos modelos já existentes passa a ser vista quase como inviável, uma vez que a própria estrutura educacional está condicionada pelas relações sociais e econômicas dominantes. Assim, a possibilidade de uma transformação educacional

radical só poderia emergir a partir de uma mudança mais ampla na forma de organização social vigente.

A partir do descontentamento com tais concepções pedagógicas, Saviani desenvolve uma nova proposta: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A seguir, me dedico a elucidar duas questões fundamentais para a compreensão desse paradigma: 1) as bases marxistas da PHC; e 2) como a educação e o ensino são pensados por essa perspectiva pedagógica.

1.2. As bases marxistas da PHC

> A pedagogia histórico-crítica conserva o propósito da superação do projeto burguês de sociabilidade, mantendo vivo o juízo revolucionário abandonado por outras teorias que no curso das últimas décadas se limitaram ao favorecimento do ideário pedagógico neoliberal, validando intencionalidades postas sobre a concepção moderna e burguesa de mundo por intermédio de inúmeras estratégias de reconciliação de consensos (Maia; Sacarado, 2023, p. 1).

A citação acima explicita uma das dimensões constitutivas da PHC: seu aspecto histórico, crítico e revolucionário. Para se constituir como um paradigma educacional próprio e original, ela não apenas submeteu as pedagogias existentes à crítica, como efetivamente propôs uma teoria educacional e um método de ensino alternativos, vinculados aos interesses dos dominados, não dos dominantes.

A PHC se define, assim, como uma pedagogia marxista, alinhada à perspectiva materialista-histórica de Karl Marx. Seu duplo objetivo é: 1) sistematizar uma teoria marxista da educação e dos fenômenos educacionais, reconstruindo suas características objetivas, concretas e históricas; 2) pensar como é efetivamente possível realizar uma pedagogia marxista na prática, entendendo o lugar do conhecimento sistematizado e seu papel na transformação social.

O materialismo histórico e dialético de Marx está, portanto, na base tanto do *método científico de conhecimento* da PHC quanto de sua proposta de *método de ensino* (que envolve assimilação e transmissão do conhecimento). Como aponta Saviani:

> [...] recorri ao texto "O método da economia política" (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: "não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no "método da economia política", concluindo que "o movimento que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo

> de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2007, p.8 *apud* Saviani 2011, p.74)

Apesar de nunca ter escrito um tratado sobre o método, essa questão está contida de forma prática ao longo da obra de Marx em sua jornada de elaboração teórica (Netto, 2011, p. 16). Textos como *A ideologia alemã*, *Grundrisse* e *O método da economia política* geralmente servem de base para defini-lo. Em suma, Marx propõe conhecer o mundo e os homens *como eles realmente são*, ou seja, os *indivíduos efetivos, sua ação e condição material de vida* (Marx; Engels, 2007, pp. 86-87). Como definido pelo próprio Marx, o ponto de partida do conhecimento é a base concreta e material da vida, não o pensamento puro:

> Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim ao contrário, o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p.16)

O materialismo histórico e dialético é, assim, um procedimento crítico que explica os fenômenos sociais indo "da terra ao céu", ou seja, da realidade efetiva para o campo das ideias, não o contrário. Esse método fundamenta-se em uma "viagem de retorno" (concreto-abstrato-concreto pensado), que tem como objetivo perseguir "a reprodução ideal do movimento real". Trata-se de um processo epistemológico que se inicia na observação concreta da realidade (como todo vivo e caótico), avança por meio da abstração (organizando o todo caótico por meio de conceitos no plano das ideias) e culmina na sistematização teórica do objeto investigado (o concreto pensado).

O método que fundamenta a PHC entende, assim, a realidade como um processo vivo, dinâmico e contraditório, em incessante movimento e transformação, que deve ser interpretado em sua materialidade. Ele serve de base para uma compreensão aprofundada da historicidade dos processos educativos, ressaltando a importância das condições sociais e econômicas na formação das práticas pedagógicas. Ou seja, ele reforça a centralidade do entendimento do fenômeno educativo em seu contexto histórico-social, usando a dialética como método para analisar as contradições que emergem do desenvolvimento da sociedade e da educação ao longo do tempo. Sob essa ótica, a educação não pode ser reduzida a um ente isolado, abstraído de suas determinações concretas, nem compreendida como um processo puramente individual ou descolado das estruturas sociais. Pelo contrário, ela se configura como uma prática social constitutiva, historicamente condicionada e mediada pelas relações de produção e reprodução material da existência, posicionando-a como um campo de lutas e

contradições, no qual se expressam os conflitos de classe e as dinâmicas de transformação da sociedade.

Além de servir de base para o método de conhecimento que permite a PHC analisar a historicidade da educação, o materialismo histórico dialético também é alicerce para a elaboração de uma "pedagogia do concreto" propriamente dita, que "considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais" (Saviani, 2018)[1]. Diferentemente das pedagogias tradicionais, que lidam com o aluno como indivíduos abstratos, e a pedagogia moderna,que lida com os educandos como empíricos, sem, no entanto, historicizá-los, a PHC

> [...] considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas", síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa idéia não corresponde à realidade humana (Saviani, 2018).

Assim, apesar de Marx não ter se ocupado diretamente com o campo da educação em si (senão em trechos e passagens de sua obra), Saviani defende que seu método contribui para a análise dos fenômenos educacionais e para a elaboração de uma pedagogia crítica comprometida com a transformação social. A seguir, será detalhado como ele emprega exatamente os princípios marxistas na análise da educação e na formulação de um método de ensino.

1.3. Método de conhecimento: a educação como um trabalho

Para Saviani (2018), toda atividade educativa pressupõe uma determinada concepção de mundo e de educação. A existência de diversas concepções de educação resultam, por sua vez, em diferentes formas de pedagogia, entendida como uma ciência que orienta de forma intencional a prática educativa a partir de uma determinada concepção de mundo.

---

[1] É Importante ressaltar que Saviani (1994) também distingue seu paradigma educacional das pedagogias dialéticas. Essa distinção é feita sob o entendimento de que o termo dialético é mobilizado de uma maneira "idealista" por tal pedagogia, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva e dialógica. Para uma análise detalhada dessa distinção e sua aplicação na educação, ver: SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

A PHC parte de uma visão de mundo e concepção marxista de educação. Em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (1994, p.13) define educação como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". A famosa citação do autor sintetiza sua concepção de educação: ao mesmo tempo trabalho e produto imaterial e histórico, simultaneamente constituída e constituinte da sociedade que a engendra.

A educação é, assim, entendida como um processo social que desenvolve a humanidade nos indivíduos (Saviani, 2004). É por meio do processo educativo que o homem, enquanto categoria genérica da humanidade, se apropria dos instrumentos materiais e simbólicos necessários à sua existência, reproduzindo e transformando as condições de sua própria realidade. A educação, nesse sentido, é o meio pelo qual o ser humano se torna homem e aprende os saberes necessários para viver em sociedade. Não se trata, portanto, de um fenômeno natural ou espontâneo, mas sim um produto histórico e social, resultado de uma prática social intencional voltada à produção da humanidade mediante processos formativos. Apesar da centralidade da proposta pedagógica histórico-crítica residir na importância dos saberes sistematizados, entende-se que os processos educacionais se estendem para além do espaço escolar, sendo assim a educação o meio pelo qual as pessoas aprendem elementos culturais, filosóficos, morais e políticos que permitirão a vida inserida dentro da sociedade.

Além disso, a proposta pedagógica da PHC parte da constatação de que "o homem é um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência" (Saviani, 2018, p. 80). Ou seja, ele se forma pelo trabalho, entendido como um princípio educativo. Historicamente, mesmo no ato de produzir suas próprias condições de existência por meio do trabalho, os homens se diferenciaram da natureza e produziram a si mesmo como homens, num processo que é, em si, educativo, social, cultural e não natural. Esse processo não apenas se situa em um contexto temporal específico, mas também é moldado, tanto quanto molda, as estruturas sociais que a atravessam. Nesse sentido, a formação da humanidade do homem possui nexos com a produção (tanto o que os homens produzem como o modo como produzem) e as relações sociais nela engendradas. Para a PHC, a atividade educativa deve implicar, assim, no conhecimento das contradições da vida material sob as quais ela se realiza, possibilitando "o desenvolvimento da consciência enquanto compreensão da situação em que vivemos, esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles" (Saviani, 2018, p. 81). No modo de produção capitalista, em especial, existe uma

tendência histórica de apropriação do processo educativo pela classe dominante, convertendo-o em sua propriedade exclusiva.

Como vimos, esta concepção de educação e a proposta pedagógica decorrente dela está fundamentada no materialismo histórico dialético. Para isso, Saviani parte não apenas do método de Marx mas também da perspectiva educacional socialista que foi posteriormente construída a partir da interpretação e sistematização de suas ideias e análises sobre a sociedade, a história, a economia e a luta de classes (Saviani, 2011a).

A educação socialista teria como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, dividindo-se em três principais blocos:

> Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual;
> Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;
> Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.
> Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...
> A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (Marx, 1886-87, p. 26-27 *apud* Saviani, 2011, p.18).

Além da gratuidade e a garantia de oferta da educação a toda a classe trabalhadora, a perspectiva socialista defende que a instituição escolar deveria dar conta de desenvolver habilidades físicas, intelectuais e manuais. Nesse sentido, um conceito central apresentado tanto na concepção educacional de Saviani quanto na elaboração retirada dos trabalhos de Marx é o de *trabalho*.

Segundo Marx (1993, p. 303), o trabalho pode ser definido como a "apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana". Nesse sentido, entende-se então que o trabalho é o ato de produzir condições materiais de existência. Entretanto, seus produtos não são invariavelmente materiais, podendo se efetivar de forma imaterial. Saviani (2011a) compreende o trabalho imaterial como o conjunto de atividades humanas que não envolvem necessariamente esforço físico direto, mas que produzem bens, conhecimentos, serviços e valores culturais através do uso de ideias, linguagem, informação, criatividade, e relacionamentos sociais.

Desse modo, no paradigma Histórico-Crítico, a educação é uma atividade humana que produz bens imateriais tanto quanto o trabalho é um "princípio educativo" (Saviani, 2011a). O trabalho não é só condição fundamental para a reprodução da vida e para o

desenvolvimento da humanidade no homem, como define, na mesma medida, a estrutura e a organização do sistema educacional, sendo uma categoria fundamental na formação e organização da sociedade e da educação.

1.4. Método de ensino: a relevância do conhecimento

Como aponta Libâneo (1982), a função do conhecimento pode assumir distintas configurações nas relações de ensino-aprendizagem, a depender da concepção pedagógica que as fundamenta.

Segundo o autor, na teoria tradicional, o conhecimento é compreendido como um conjunto de valores históricos acumulados pelas gerações precedentes e transmitidos como verdades incontestáveis, ou seja, ocupa posição central no processo educativo por ser considerado o antídoto à ignorância. Em contrapartida, nas abordagens escolanovistas, o conhecimento é concebido como um produto dos interesses e vivências dos indivíduos, refletindo, portanto, sua subjetividade e vontade. Libâneo (1982) também aborda a pedagogia tecnicista, na qual o conhecimento é reduzido àquilo que pode ser quantificável, assumindo uma função estritamente instrumental. Após discorrer sobre o lugar do conhecimento nas pedagogias não críticas, o autor denuncia sua função na perspectiva libertadora. Nessa concepção, o conhecimento emerge da problematização da realidade do educando, fomentando o desenvolvimento de uma nova consciência em relação às suas experiências concretas.

Saviani apresenta a PHC como uma tentativa de superação dos limites de tais abordagens: tanto as concepções que acabam enfatizando a transmissão mecânica de conteúdos sem considerar o contexto social do aluno quanto as que subestimam a importância dos conteúdos sistematizados, priorizando a experiência espontânea do educando. Para o autor, é preciso rearticular a relação entre transmissão de conteúdo e realidade, conhecimento e prática.

Segundo Saviani (1994), a instituição escolar deve ser um espaço responsável por promover a socialização do saber sistematizado, ou seja, a transmissão do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade. Tais saberes, por sua vez, possibilitam aos indivíduos compreender a realidade em profundidade e, assim, transformá-la. Como apontado pelo autor:

> Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse

> conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani, 2018, p.82).

A instituição escolar e o processo de ensino-aprendizagem seriam então uma forma de promover "a elevação intelectual, moral e política dos dominados" (Gramsci [s.d.], 2016 *apud* Saviani, 2016). Ou seja, através do acesso ao conhecimento sistematizado as classes subalternas poderiam ganhar instrumentos para interpretar e enfrentar a realidade. Sob essa perspectiva, a escola é uma ferramenta da classe trabalhadora para a transformação da realidade. Essa definição não nega a existência dos demais tipos de saberes, pelo contrário, o autor reconhece a existência de múltiplos saberes, mas entende como centralidade do processo educativo emancipador o saber sistematizado.

O que torna a PHC original e específica em relação às demais abordagens pedagógicas críticas é justamente a forma como elabora um ideal de currículo. Saviani (1994) conceitua o currículo como "o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola". É nesse sentido que o autor afirma ser essencial, ao final do ano letivo, analisar e repensar os conteúdos ensinados ao longo do ano, considerando se a proposta educacional realmente se construiu como saber sistematizado. Essa definição problematiza justamente a ideia de que tudo que acontece na escola deva ser considerado currículo, discutindo a importância de diferenciar atividades curriculares das extracurriculares, ressaltando que o currículo deve privilegiar as ações principais e essenciais à formação do aluno, sem que atividades secundárias ou periféricas prejudiquem ou substituam as atividades centrais.

Além disso, a PHC se diferencia na prática das demais teorias educacionais ao colocar o conhecimento no centro do processo metodológico de ensino, como veremos a seguir.

1.5. Das práticas pedagógicas a transformação social

Como elucidam Gasparin e Petenucci (2008), a metodologia da PHC pode ser organizada em um ciclo de etapas, que orientam a ação do professor na prática pedagógica:

1. **Ponto de partida (prática social inicial)**: o processo começa com a avaliação do conhecimento prévio dos educandos, identificando suas experiências e saberes anteriores sobre o tema a ser trabalhado. Esta etapa serve como ponto de partida para compreender onde os estudantes se encontram em relação ao conteúdo, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e significativa;

2. **Problematização**: nesta fase, o professor apresenta questões sociais relacionadas ao tema, promovendo discussões que conectam teoria e realidade cotidiana/conhecimento prévio dos alunos;
3. **Instrumentalização**: consiste na introdução do conhecimento científico formal (os conceitos, teorias e informações estruturadas) sempre relacionando-os às vivências cotidianas e experiências dos estudantes. Esta etapa busca ajudar os alunos a perceberem a ligação entre o conteúdo acadêmico e suas próprias realidades sociais. A apropriação dos conhecimentos sistematizados permite aos educandos compreender criticamente a realidade;
4. **Catarse**: momento dedicado à reflexão profunda e ao entendimento crítico, quando os estudantes são convidados a analisar, criticar e se envolver emocionalmente com o tema, promovendo uma conscientização social mais intensa. Nesta etapa há a superação do senso comum, pela qual os alunos adquirem uma nova visão da realidade, mais crítica e fundamentada;
5. **Ponto de chegada (nova prática social)**: os educandos são estimulados a aplicar o conhecimento adquirido em ações concretas na sua realidade, fomentando a participação e transformação social.

O método de ensino proposto por Saviani segue, portanto, a mesma "viagem de retorno" proposta por Marx, tendo o concreto como ponto de partida e chegada do processo de ensino-aprendizagem. Ao final desse processo, a realidade é transformada pelo novo conhecimento. Além disso, Saviani, assim como Marx, depreende de sua crítica da realidade concreta uma prática de transformação social. Ela é colocada em movimento efetivo ao longo do processo educativo, que transforma contradição em superação, senso comum em conhecimento científico e prática social transformadora. Trata-se, assim, de um ciclo contínuo, dialético, que assume o caráter de *práxis*, indissociando teoria e prática.

Na acepção de Saviani (1994), práxis é, portanto, entendida como uma prática fundamentada teoricamente, ou seja, uma prática que se articula com a teoria, alimentando-se dela para orientar a ação e, ao mesmo tempo, sendo transformada por ela. Este conceito, inspirado em Sánchez Vázquez e em Gramsci, implica que a prática deve estar conectada à teoria, de modo a promover a transformação da realidade social por meio de uma ação consciente e crítica. Portanto, na práxis, teoria e prática se entrelaçam dinamicamente: a

prática é originante, critério de verdade e finalidade da teoria, enquanto a teoria ilumina a prática, dando-lhe sentido e direção.

*

De forma a sintetizar os pontos aqui levantados, podemos definir, então, a PHC como um paradigma educacional moderno contra-hegemônico, que tem como base de sua fundamentação o materialismo histórico dialético. Esta concepção pedagógica percebe a sociedade, a escola e o homem como elementos construídos histórico, político e socialmente, e a educação como um instrumento a serviço das classes subalternas para alcançar sua emancipação. Entretanto, a fim de que isso se concretize, é necessário ter como centralidade do processo de ensino-aprendizagem o saber sistematizado. É justamente o domínio do conhecimento o que permite a transformação da teoria em prática através da práxis: movimento de ação, reflexão e ação; possibilitando a compreensão e intervenção sobre a realidade concreta.

2. A QUESTÃO DE GÊNERO SOB A ÓTICA MARXISTA

O capítulo anterior abordou os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), evidenciando aproximações entre a proposta elaborada por Saviani e a obra de Marx. Partindo dessa articulação, o segundo capítulo avança ao explorar as teorias feministas que partiram da mesma matriz teórica: o diálogo crítico com Marx para compreender as desigualdades de gênero. Para isso, irei retomar como o conceito de gênero foi inicialmente elaborado por teóricas feministas e enquadrado sob a perspectiva marxista.

2.1. O que é gênero?

> [...] as palavras, como as idéias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história (Scott, 1989, p. 1).

Apesar de ser um termo amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, alcançando uma posição estabelecida na universidade e no debate público, *gênero* possui uma semântica complexa, sendo empregado por autoras filiadas a diferentes abordagens teórico-metodológicas, o que gerou variações em termos de usos e definições possíveis do conceito.

De acordo com trabalhos que se dedicaram a recuperar a gênese histórica e a trajetória de sua conceituação (Scott, 1989; Haraway, 2004; Piscitelli, 2009), trata-se de uma categoria que surgiu nos anos 1970 e 1980 com o objetivo de nomear a construção cultural das diferenças e desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade. A noção emerge na teoria social como uma forma nova e original de interpretação sobre as diferenças sexuais como fundamentalmente culturais, em oposição a explicações pautadas no determinismo biológico,que justifica e naturaliza tais diferenças como naturais e inatas, vinculadas ao órgão sexual, e a partir de críticas dos limites das categorias *sexo* e *Mulher* para nomear e explicar a complexidade da condição feminina.

Como explica Piscitelli (2009, p. 124),

> Quando nascemos somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. Mas as maneiras de ser homem ou mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social.

Nesse sentido, enquanto "sexo" diz respeito a características biológicas e de ordem natural, "gênero" foi concebido como uma identidade socialmente construída no âmbito da cultura, por meio da socialização e do contato do indivíduo desde a primeira infância com

valores e papeis sociais atribuídos como masculinos e femininos pela sociedade. O termo se refere, portanto, a sistemas, instituições, práticas e relações que organizam socialmente as significações culturais das diferenças entre masculino e feminino, constituindo-se, assim, como um aspecto primário da organização social, que aloca os indivíduos em posições sociais, materiais e simbólicas distintas e em relações de hierarquia e antagonismo. Desse modo, a categoria rompe com noções essencialistas, demonstrando que o ser homem ou mulher não corresponde a identidades fixas, inatas ou biologicamente determinadas pelo órgão reprodutivo, mas são produtos dinâmicos de relações, práticas culturais e estruturas de dominação social. Além disso, Piscitelli (2009) problematiza como, no momento em que tais diferenças se apresentam como naturais no senso comum — colocando as mulheres como naturalmente "dóceis", "maternais", "domésticas", de forma a reduzí-las a sua capacidade reprodutiva e de procriação —, reforça-se a divisão sexual do trabalho e a dominação masculina, bem como os fenômenos de violência contra as mulheres e o feminicídio.

De acordo com a literatura, o termo gênero também se pretende uma superação dos limites da categoria "Mulher" (Kofes, 1993). Apesar de ter sido fundamental para construir um sujeito político e coletivo — que deu origem ao feminismo como movimento social moderno, permitindo a ampliação da luta por direitos iguais de cidadania na esteira dos desdobramentos da Revolução Francesa (Wollstonecraft, 2016) —, a categoria Mulher foi criticada a partir dos anos 1970 por apresentar um caráter demasiadamente universal, não abarcando as diferenças de classe, raça, sexualidade presentes na experiência feminina. Ou seja, a palavra Mulher representava, na verdade, uma versão branca, europeia, burguesa e heterossexual, que não abarcava a experiência das trabalhadoras, negras, indígenas, homossexuais, do "Terceiro Mundo". Assim, o conceito de gênero surge como alternativa à ideia de que haveria uma opressão universal feminina (sugerida pelo termo Mulher), dando ênfase ao aspecto relacional e ao sistema de diferenças, em que as distinções entre masculino e feminino se entrelaçam com outros marcadores sociais (racial, nacionalidade, sexualidade, classe, etc.). Com isso, a categoria gênero facilitou a investigação empírica sobre como as relações de poder e desigualdade são vividas de maneiras distintas, entendendo as relações entre gênero e outras formas de opressão.

Desse modo, pode-se dizer que gênero é uma *categoria analítica* (Scott, 1989), ou seja, tem como objetivo primordial produzir conhecimento sobre a produção social do masculino e feminino, com o intuito de questionar e desnaturalizar a história e a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres na sociedade. Apesar de não haver um único

momento ou autora vista como marco zero definitivo, em geral entende-se que o termo nasceu e foi desenvolvido no interior do pensamento sociológico e antropológico a partir dos anos 1930, em diálogo com as lutas e discussões do movimento feminista, e tomou sua forma mais acabada nos anos 1980. Estudos como os de Margaret Mead (1930), Simone de Beauvoir (1949), Gayle Rubin (1975) e Judith Butler (1990) são geralmente considerados como precursores do debate que fundamentou a elaboração do conceito e de um campo de estudos próprio em torno das questões de gênero (Piscitelli, 2009)[2].

Ao analisarmos os levantamentos que tratam do surgimento e do percurso do termo nas ciências sociais, costuma-se identificar um conjunto de interpretações que disputam a definição de gênero — entre elas, as do feminismo radical, da psicanálise e do pensamento feminista influenciado pelo estruturalismo francês[3]. Nesse conjunto, destaca-se a modalidade marxista de explicação, cuja crítica feminista tem desempenhado um papel singular no debate, como mostram Scott (1989) e Haraway (2004).

Grosso modo, a singularidade da contribuição marxista consiste em compreender a opressão de gênero não como um fenômeno natural ou psicológico, mas como um *produto histórico*, engendrado nas e pelas relações sociais entre homens e mulheres durante os processos de produção e reprodução de sua vida material. Com o intuito de fornecer uma explicação sobre as origens da subordinação das mulheres na estrutura familiar monogâmica e sobre a relação íntima entre gênero e o desenvolvimento capitalista, tal vertente da crítica feminista se amparou em textos fundamentais escritos por Marx E Engels, como *A Ideologia Alemã*, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* e *O Capital*.

---

[2] Enquanto Margaret Mead (1930) ganha espaço ao demonstrar, através da antropologia, que as noções de feminilidade e masculinidade variam radicalmente de uma cultura para outra e não são fixas ou naturais , e Simone de Beauvoir (1949) desloca o debate para a dominação masculina e para a construção social da mulher, argumentando que a subordinação feminina não é natural, é Gayle Rubin (1975) quem consolida o campo. Suas produções são consideradas as sínteses mais citadas para a primeira definição robusta de género porque não se limitou a descrever que homens e mulheres são diferentes culturalmente; ela teorizou o mecanismo estrutural que transforma o sexo (biologia) em gênero (produto social) através da elaboração do conceito do sistema sexo/gênero. O seu ensaio, *O Tráfico de Mulheres* (Rubin, 1975), tornou-se uma referência obrigatória porque ofereceu uma ferramenta analítica precisa, o sistema sexo/gênero, conceito prévio a Judith Butler (1990), que inaugura uma nova leitura sobre gênero, questionando sexo enquanto termo imutavel.

[3] Vertente Radical: Mary O'Brien; Shulamith Firestone; Catherine MacKinnon.
Vertente Psicanalista: Nancy Chodorow;Carol Gilligan;Jacques Lacan.
Vertente Estruturalista Francês: Claude Lévi-Strauss;Jacques Lacan;Sally Alexander;Denise Riley;Michel Foucault;Jacques Derrida.
Vertente Relações Sociais de Sexo (perspectiva de análise que busca compreender as condições em que vivem homens e mulheres não como resultado de um destino biológico, mas sim como construções sociais.): Christiane Delphy;Daniele Kergoat.
Para uma melhor análise sobre a contribuição desses autores, confrontar Joan Scott (1989) e Helena Hirata et al (2009)

Se, por um lado, tais textos serviram de fundamentação teórica para uma concepção materialista da especificidade da opressão da mulher e do lugar que ela ocupa na compreensão do capitalismo tanto quanto evidenciaram que a reflexão sobre tal questão é uma constante na tradição marxista desde Marx e Engels, também evidenciaram uma série de lacunas, destacadas pelas feministas que pautaram a necessidade de se elaborar uma teoria propriamente dita sobre gênero, ausente na obra desses autores. Essa empreitada foi desenvolvida ao longo de gerações de feministas marxistas, socialistas e revolucionárias, que se dedicaram a ampliar e a atualizar as reflexões iniciais e incipientes presentes nas obras de Marx e Engels. Longe de ter sido um esforço linear ou garantido, esse diálogo entre marxismo e feminismo envolveu uma série de debates, que em parte explicam por que a temática de gênero é vista ainda hoje de maneira tão controversa no interior da tradição marxista, sendo muitas vezes taxada como uma pauta "menor", "lateral", "identitária" ou "pós-moderna".

2.2. Marxismo e feminismo: encontros e desencontros

> Pensar que o encontro entre feminismo e o movimento operário terá sido uma espécie de acontecimento natural, sem contradições e sem dificuldades seria um engano (Aruzza, 2010, p, 63).

A relação entre marxismo e feminismo é complexa, marcada por "disputas, desencontros e convergências", como argumenta Arruzza (2010, p. 7).

O processo de organização das mulheres começou com ações isoladas e tentativas de autonomia, cujas formas variavam de acordo com a classe social a que pertenciam. Foi a partir da Revolução Francesa, na última década do século XVIII, que surgiu o primeiro esboço de pensamento da libertação das mulheres de forma coletiva , marcando o início do feminismo burguês. As reivindicações iniciais do feminismo burguês focavam na participação na vida política e social, com o objetivo de serem beneficiárias de direitos iguais perante a lei (Aruzza, 2010).

Enquanto o feminismo burguês se organizava para lutar pelo sufrágio, pela educação e pelo direito à propriedade, paralelamente, as mulheres operárias se organizavam por necessidades de sobrevivência e por ideais de emancipação social completa, em um contexto de industrialização e exploração brutal. Nesse cenário, os sindicatos e os movimentos operários, que ganharam força perante a opressão do capitalismo em desenvolvimento, se tornaram espaços de encontro para mulheres que pensavam numa possível articulação política

e social, pleiteando igualdade salarial, redução da jornada trabalhista e melhoria da condição de higiene a que eram submetidas.

Esse movimento entre a luta pela emancipação feminina e a unidade com o movimento operário expressa também a aproximação entre o movimento feminista e as teorias marxistas que circulavam esses espaços. Apesar das conexões entre a luta das mulheres e o movimento operário estarem postas, essa associação não aconteceu sem contradições e dificuldades, sendo marcada por "casamentos e divórcios" (Aruzza, 2010). Aruzza (2010) discute as limitações do feminismo burguês: uma vez que suas pretensões não davam conta de abraçar as condições de trabalho às quais as mulheres operárias eram submetidas, o feminismo burguês crescia sem incorporar a necessidade de mulheres trabalhadoras, dificultando a criação de uma identidade coletiva.

Para a autora, desde meados do século XIX, o movimento operário foi marcado por situações que contribuíram para o afastamento entre preocupações marxistas e as questões feministas. Há uma série de fatos que atestam essa distância: Pierre-Joseph Proudhon, líder do movimento operário, se opunha firmemente à participação feminina, uma concepção conservadora que fez com que a primeira internacional nem considerasse a participação de mulheres; na Alemanha, o posicionamento era de oposição ao trabalho feminino, compreendendo que sua entrada no mercado seria a razão de ampliação da desigualdade, já que estas constituíam a mão de obra ainda mais barata; e, na comuna de Paris, apesar da ativa participação das mulheres, a elas não foi nem cogitado o direito ao voto.

Ainda, segundo Aruzza (2010), a burocratização da União Soviética resultou em uma regressão no plano dos direitos das mulheres, motivada pela necessidade de controle social e moral para a construção do socialismo. Esse movimento levou à descontinuação da Direção de Trabalho das Mulheres (Zhenotdel), ao retorno dos ideais de família tradicional e a uma série de perdas nas conquistas bolcheviques. Tais perdas incluíram o direito ao aborto, a criminalização da homossexualidade, a dificuldade em realizar o divórcio e a desvalorização das estruturas sociais de cuidado.

Na pós-modernidade, a dissociação das lutas feministas do imaginário socialista abriu caminho para a ascensão de políticas identitárias. Essa fragmentação, combinada com o isolamento político do separatismo, enfraqueceu a capacidade do movimento feminista de transformar as estruturas econômicas e sociais mais amplas.

Embora o movimento operário, em diversos contextos, tenha segregado ou subestimado a luta das mulheres, a autora demonstra que as contribuições femininas foram

fundamentais para os próprios processos revolucionários. Esta intersecção é visível desde os primórdios do socialismo. Arruzza (2010) destaca a figura de Flora Tristán, que, adiantando-se a Marx e Engels, já articulava a denúncia da opressão de gênero com a exploração econômica. Em sua obra *L'Union Ouvrière* (1843), Tristán não só foi uma das primeiras personalidades a propor uma Internacional operária, mas também aliou a "convicção da necessidade de acção colectiva" à "consciência da relação entre a exploração económica e a opressão das mulheres"(Aruzza, 2010, p.27)

A contribuição feminina não foi apenas teórica, mas um pilar da práxis revolucionária. Arruzza (2010) aponta a Comuna de Paris (1871) como um exemplo determinante. As mulheres da classe trabalhadora não só participaram ativamente dos combates, mas fundaram a "União das Mulheres para a Defesa de Paris e Tratamento dos Feridos". Essa organização, com lideranças da Primeira Internacional como Elizabeth Dmitrieff, impulsionou a Comuna a debater a igualdade salarial, criar escolas profissionais femininas e equiparar as uniões de facto ao casamento para efeitos de pensão, desafiando diretamente a moral tradicional.

Esta articulação entre as lutas foi posteriormente codificado teórica e organizativamente pela social-democracia alemã. No plano teórico, August Bebel, em *A Mulher e o Socialismo* (1878), forneceu uma referência central ao denunciar a "dupla opressão" da mulher (enquanto trabalhadora e enquanto mulher) e ao definir a participação na produção como "pressuposto imprescindível para a emancipação feminina" (Aruzza,2010,p.37). No plano organizativo, Clara Zetkin foi a figura principal ao fundar o jornal Die Gleichheit e, através de seu trabalho, a II Internacional (1889) aprovou uma resolução pela igualdade de salário para trabalho igual. Zetkin também foi central na organização da Primeira Conferência Internacional das Mulheres Socialistas (1907) e na instauração do Dia Internacional da Mulher (1910).

Segundo Arruzza (2010), esta aliança culminou nos primeiros anos da Revolução Russa. A autora enfatiza que a própria revolução foi iniciada pela ação espontânea das operárias de Petrogrado no Dia Internacional da Mulher, que saíram às ruas exigindo "pão e paz". A centralidade da mulher no movimento refletiu-se na política bolchevique, cujo programa de emancipação se baseava em dois eixos marxistas: a independência econômica pela plena integração da mulher no trabalho e a libertação do trabalho doméstico através da socialização do trabalho de assistência.

A relação entre marxismo e feminismo constitui um dos eixos mais complexos e controversos da teoria social e política, oscilando entre momentos de convergência (os

“casamentos”) e separação crítica (os “divórcios”). O debate teórico central sempre girou em torno da primazia ou da interconexão entre as categorias de classe/exploração e gênero/opressão, e a natureza da relação entre capitalismo e patriarcado.

A primeira fase do feminismo, que se estende do século XIX até a viragem do século XX, foi marcada pela inserção da “questão da mulher” no projeto de libertação da classe operária. Inspirada por teóricos como August Bebel e, fundamentalmente, Friedrich Engels, em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, a emancipação da mulher era vista como intrinsecamente ligada à superação da propriedade privada. Argumentava-se que o casamento monogâmico representava a primeira forma de opressão de classe, e que a libertação feminina adviria da plena participação das mulheres na produção social e da socialização do trabalho doméstico, pressupondo-se, em suma, a sua emancipação automática com o fim do capitalismo. Contudo, essa integração manteve o feminismo subordinado: a luta de classes era considerada a contradição principal, enquanto as reivindicações de gênero eram frequentemente desvalorizadas como “pequeno-burguesas” e a organização autônoma das mulheres era vista como uma ameaça à unidade da classe operária. O marxismo ortodoxo, ao analisar a esfera da produção, tendia a ignorar ou subestimar a opressão específica sofrida pelas mulheres na esfera da reprodução social.

A partir do final dos anos 1970 e 1980, a teoria procurou superar a rivalidade de qual opressão é principal, avançando para a compreensão da sua interconexão. Nesse sentido, além de pensar a relação entre marxismo e feminismo de um ponto de vista histórico, Aruzza aponta para os diálogos teóricos, indispensáveis para entender como as feministas incorporaram as contribuições de Marx. Conforme aponta Federici (2017), a preocupação relativa às condições de trabalho femininas expressas nos trabalhos de Marx e Engels, apesar de não constituírem a centralidade do seu objeto de estudo, influenciam a forma como o sistema capitalista pode ser analisado através da denúncia de exploração e das condições degradantes impostas a mulheres e crianças, visível em breves trechos, onde os autores transcrevem relatos contados por operárias:

> “No último inverno” (1862), “6 das 19 moças foram dispensadas em decorrência de doenças provocadas por excesso de trabalho. Para mantê-las acordadas, tenho de gritar em seus ouvidos.” (Marx, 2013, p. 408).
>
> “Quando este meu filho tinha 7 anos de idade, eu costumava carregá-lo nas costas para toda parte, atravessando a neve, e ele costumava trabalhar 16 horas por dia! [...] Frequentemente eu tinha de ajoelhar-me para alimentá-lo, enquanto ele permanecia junto à máquina, pois não lhe era permitido abandoná-la ou pará-la.” (Marx, 2013, p. 408).

As infames condições de trabalho apresentadas nos escritos de Marx revelam a situação precária a quais mulheres operárias eram submetidas, e, para além disso, tornam clara a dupla jornada de trabalho que estavam imersas. Marx (2013) revela que as jornadas de trabalho chegavam a 16 horas por dia, às vezes sem pausa destinada à alimentação. Inseridas em ambientes em condições decadentes, muitas vezes as mães optavam por "amamentar" seus filhos com opioides, provocando seu envenenamento e aumentando a taxa de mortalidade infantil (Marx, 2013, p. 579).

Além da dupla jornada, que as forçava a conciliar as condições degradantes de produção com as atividades de cuidado, as mulheres eram também reduzidas à posição de objeto. Elas acabavam inseridas em práticas de trocas e outras atividades cotidianas, como denunciado:

> A Inglaterra, ocasionalmente ainda se utilizam, em vez de cavalos, mulheres para puxar etc. os barcos nos canais, porque o trabalho exigido para a produção de cavalos e máquinas é uma quantidade matematicamente dada, ao passo que o exigido para a manutenção das mulheres da população excedente está abaixo de qualquer cálculo (Marx, 2013, p. 576).

O trecho retirado diretamente de *O Capital* (Volume 1) demonstra que as mulheres, assim como outros operários, estavam submetidas à exploração da mão de obra, tendo sua "vitalidade sugada", conforme afirma Marx. Para além disso, sua mão de obra valia menos que a de homens, sendo um alvo mais facilmente explorável, e ficava também atribuído ao trabalho reprodutivo.

Nesse sentido, Federici (2017, p. 88) analisa a importância da contribuição de Marx para o movimento feminista ao afirmar que "é preciso reconhecer que poucos escritores políticos descreveram, sem fazer concessões, como o fez Marx, a brutalidade do sistema capitalista". Entretanto, a autora argumenta que essas denúncias assumem papel muito mais descritivas do que propriamente analíticas. Federici (2017) aponta que essa abordagem carece de uma análise profunda sobre como o gênero afetava as relações de trabalho e, crucialmente, omite o papel do trabalho reprodutivo como um pilar essencial para o modo de produção capitalista.

Sendo assim, apesar de Marx não ter se dedicado a falar explicitamente sobre "a questão da mulher", suas obras serviram de base para a criação de críticas feministas. Elas se apropriaram do entendimento do funcionamento do sistema capitalista para desenvolver teorias que colocam em xeque a prosperidade de um sistema alicerçado nesse duplo sistema de opressão.

O desenvolvimento da crítica a esta visão dualista e a necessidade de uma teoria mais integral culminou, nas décadas seguintes, na emergência da Teoria da Reprodução Social e da Teoria Unitária.

2.3. Reprodução Social e Teoria Unitária

A argumentação tecida até o presente momento alicerça as ideias apresentadas a seguir. Se entendemos gênero como uma categoria social fundamental construída culturalmente, historicamente, politicamente e socialmente nas relações estabelecidas entre indivíduos e a opressão de gênero como a relação de poder que está fundamentada em estruturas sociais profundas que impõem papéis sexuais rígidos e limitam as mulheres pela sua condição biológica, fazendo com que estejam subordinadas em diversas esferas da vida, inclusive, social e sexual, passamos, então, a questionar a conexão estabelecida entre opressão de gênero e o sistema econômico que molda as relações políticas, econômicas e sociais da atualidade.

Nesse sentido, marcada pelas mudanças nos territórios políticos e sociais, iniciava-se entre a década de 1960 e 1970 a discussão de cunho feminista socialista que se baseava na premissa de que a "opressão às mulheres estava fundada nas relações sociomateriais intrínsecas ao capitalismo, em vez de serem simples produtos de atitudes, ideologias e comportamentos" (Ferguson; Mcnally, 2022, p. 57). A originalidade dessas teorias em formação se dava pelo caráter de discussão do trabalho doméstico como trabalho relacionado ao âmbito da produção, conforme elucidam as autoras, "Sem trabalho doméstico, os trabalhadores não podem se reproduzir e, sem trabalhadores, o capital não pode ser reproduzido" (Ferguson; Mcnally, 2022, p. 59)

O que começa a ser discutido é o papel dos trabalhos de cuidado para a manutenção e reprodução da mercadoria especial do capitalismo — a força de trabalho que, no sistema capitalista, é vendida em troca do salário. Nesse cenário, inauguram-se diferentes teorizações sobre o papel do trabalho doméstico no sistema capitalista que, apesar de apresentarem limitações, introduziram discussões que foram apropriadas e desenvolvidas por Lise Vogel (Ferguson; Mcnally, 2022).

Segundo Vogel (2022), inicialmente, o movimento de libertação das mulheres, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, trouxe à tona a necessidade de teorização do trabalho doméstico, que até então era raramente abordado pelo pensamento socialista e

radical. Concomitantemente, feministas passaram a questionar o *status* teórico do trabalho doméstico e dos cuidados com os filhos, tradicionalmente realizados pelas mulheres dentro das unidades domésticas familiares, reconhecendo essas tarefas como processos de trabalho que produziam algo. A autora reflete:

> A literatura sobre o trabalho doméstico identificou as unidades domésticas familiares como locais de produção. Reconceitualizadas como trabalho doméstico, as tarefas domésticas e de cuidados com as crianças poderiam assim ser examinadas como processos de trabalho. A partir daí surgiu uma série de perguntas. Se o trabalho doméstico é um processo de trabalho,qual é o seu produto? Pessoas? Mercadorias? Força de trabalho? O produto tem valor? Em caso afirmativo, como é determinado Debate sobre o Trabalho Doméstico, ver Himmelweit (1983a e 1983c). Para um levantamento bibliográfico, do esse valor? Como e por que o produto é consumido, e por quem? Quais são as circunstâncias, condições e limitações do trabalho doméstico? Qual é a relação do trabalho doméstico com a reprodução da força de trabalho? E com a reprodução social geral? E com a acumulação capitalista? Pode um modo de reprodução de pessoas ser posto, comparado a, mas separado do modo de produção? As respostas a estas perguntas podem explicar as origens da opressão às mulheres? (Vogel, 2022, p. 393)

A partir dessa reflexão, a noção marxista tradicional da força de trabalho foi ampliada para incluir os processos de manutenção e reposição da força de trabalho, ou seja, a reprodução social. Para Vogel (2022), Marx definia a força de trabalho como uma capacidade humana distinta da existência corporal e social de seu portador, que precisa ser reproduzida para garantir a continuidade do sistema capitalista. Esse processo inclui a satisfação das necessidades pessoais, a manutenção diária dos trabalhadores e a reposição a longo prazo por meio da geração de novas forças de trabalho.

Vogel (2022) se apropria dos escritos de Marx e Engels para uma compreensão materialista da opressão de gênero. Ela identifica que, nas obras iniciais de ambos os autores, a crítica à violência contra mulheres e crianças é desenvolvida a partir de uma perspectiva que enfatiza as condições degradantes do trabalho fabril. Nessa fase, a exploração capitalista é apontada como um obstáculo à manutenção da família proletária.

Embora Marx avance posteriormente em sua análise, é de forma limitada, ao tentar articular a relação entre a produção de indivíduos (reprodução biológica e social) e a reprodução social (a reprodução das relações sociais capitalistas como um todo). Essa tentativa abre caminho para pensar a esfera reprodutiva como parte integrante da totalidade social.

Quanto à formulação de Engels, Vogel (2022) tece críticas à sua hipótese, uma vez que a autora compreende a teoria da origem da opressão de gênero como contribuinte para o

desenvolvimento de uma teoria dualista, que separa a opressão de classe (analisada na esfera produtiva) da opressão de gênero (analisada na esfera reprodutiva familiar).

Com base na análise apresentada, o descontentamento com as teorias de Marx e Engels reside fundamentalmente na insuficiência explicativa dessas formulações clássicas para dar conta da opressão das mulheres no capitalismo. Vogel (2022) identifica duas perspectivas analíticas que emergem como alternativas a essa limitação:

> Por um lado, está a "perspectiva dos sistemas duplos": a opressão às mulheres deriva de sua situação dentro de um sistema autônomo de divisões sexuais do trabalho e de supremacia dos homens. Por outro lado, está a "perspectiva da reprodução social": a opressão às mulheres tem suas raízes na posição diferencial das mulheres dentro da reprodução social como um todo (Vogel, 2022 p. 308).

Nesse contexto, a autora compreende a opressão de gênero como forma específica de subordinação das mulheres nas sociedades capitalistas, marcada pela negação de direitos. Ela está ligada à posição das mulheres, especialmente das da classe subordinada, na reprodução da força de trabalho e na divisão sexual do trabalho, refletindo a dinâmica econômica e social do capitalismo que sustenta e reproduz essa desigualdade estrutural:

> Dos três aspectos do trabalho necessário - manutenção dos produtores diretos, manutenção dos membros da classe subordinada que não estão trabalhando e processos de reposição geracional, apenas o último exige, em termos absolutos, que exista uma divisão sexual do trabalho ainda que mínima. Se crianças devem nascer, são as mulheres que vão gestá-las e pari-las. As mulheres que pertencem à classe subordinada têm, portanto, uma função especial em relação à reposição geracional da força de trabalho. Mesmo que elas possam ser também produtoras diretas, é o seu papel diferenciado na reprodução da força de trabalho a raiz da sua opressão na sociedade de classes (Vogel, 2022, p. 336).

Nesse sentido, Lise Vogel parte do pressuposto de que, em uma sociedade capitalista, é imprescindível o trabalho da reprodução social. Para que esse sistema persista, é essencial que haja sempre mão de obra disponível, ou seja, pessoas em idade e com capacidade produtiva (excluindo crianças e idosos).

Embora o cuidado com as novas gerações possa ser transferido para instituições fora do núcleo familiar, aliviando, assim, a responsabilidade tradicionalmente atribuída à mulher, a reprodução biológica continua sendo um processo exclusivamente feminino. Essa condição natural origina a divisão sexual do trabalho, que é intensificada pelo modelo de produção fabril. Nos momentos finais da gestação e nos primeiros meses após o parto, exigem-se cuidados específicos, como a amamentação, que são biologicamente inerentes à mulher. Diante dessa necessidade de resguardo, a tarefa de prover os bens necessários para a

sobrevivência tanto da mãe quanto do recém-nascido acaba sendo atribuída, por conveniência e herança social, à figura masculina na residência.

Vogel (2022), ainda se preocupa em salientar que opressão, fruto da necessidade de reprodução, também atinge mulheres no seio da classe dominante, mas que nesse caso, essa obrigatoriedade vem do fato da necessidade de gerar herdeiros para contínuo processo de exploração, enquanto na classe operária, essa reprodução é uma obrigatoriedade cujo a finalidade é a constante reposição de mão de obra, e como consequência a continuidade do sistema capitalista.

De forma geral, a *Teoria da Reprodução Social* refere-se a uma perspectiva marxista-feminista que enfatiza o papel central do trabalho reprodutivo para a manutenção da vida e da força de trabalho no capitalismo. Ela destaca que as mulheres desempenham um papel fundamental na reprodução diária e geracional da força de trabalho, não apenas nos locais de trabalho, mas também nos lares e na esfera doméstica, que são essenciais para o desenvolvimento capitalista.

Outro conceito fundamental, introduzido pela obra de Vogel, diz respeito à *Teoria Unitária*. Conforme denunciado por Arruzza (2010), observa-se frequentemente uma dissociação entre as opressões de gênero e as de classe, da mesma forma que as questões de classe são analisadas isoladamente das dinâmicas de gênero. Essa abordagem fragmentada é limitada, pois falha em perceber a unidade ontológica existente entre as relações de exploração (classe) e opressão (gênero). Nesse sentido, Vogel (2022) contribui para o desenvolvimento da Teoria Unitária de relações sociais capitalistas. Esse conceito diz respeito à compreensão do sistema capitalista não apenas como um conjunto de leis econômicas, mas entende as desigualdades de gênero, raça e sexualidade de maneira que não ganhem corpo de forma autônoma ao sistema capitalista. Busca-se compreender como o sistema capitalista e o acúmulo de capital produzem e reproduzem relações hierarquizadas e opressoras para o fim de sua própria continuidade. A teoria unitária se opõe à teoria dualista (abordagem teórica que analisa a opressão das mulheres partindo da premissa de que a sociedade é regida pela coexistência de dois sistemas distintos e relativamente autónomos: o capitalismo e o patriarcado), se constituindo enquanto teoria marxista que busca explicar a opressão às mulheres e a luta de classes como partes integrantes de um mesmo sistema social e econômico, rejeitando a ideia de que operam em esferas separadas ou autônomas.

A definição da Teoria Unitária, assim como a própria Teoria da Reprodução Social, ocupa um espaço central quando pensamos a relação entre marxismo, feminismo e educação.

Essa relevância se dá por desenvolver a ideia de que as opressões não ganham corpo de maneira isolada, mas que o próprio sistema capitalista depende do trabalho da reprodução social e, por consequência, da opressão de gênero, tornando impossível realizar a análise dessas opressões de forma distinta.

Para além disso, apesar de Vogel (2022) não se dedicar a abordar práticas pedagógicas, a autora menciona por diversas vezes a educação ora como pauta de reivindicação, ora como conquista para a classe trabalhadora. A preocupação com a educação pública, abordada ao longo do texto, reside no potencial da educação para a manutenção do sistema capitalista, justamente por esse ser o processo responsável por educar as crianças fora do seio familiar para se tornarem futuras trabalhadoras. Da mesma forma que a autora denuncia sua funcionalidade, é revelado seu caráter contraditório: entre a importância desses espaços para a educação e formação da classe operária e a isenção de responsabilidade da classe dominante para o compromisso com essa educação, bem como a dicotomia entre a necessidade de oferta de processos educativos formais e risco de sua oferta subverter a ordem.

É justamente a análise do caráter contraditório que a educação ocupa nesse cenário que, quando colocada diante da frase de Marx e Engels “Tudo que era sólido e estável se esfuma” (1999, p. 12), evoca o sentimento de esperança em outra face da educação. Uma educação transformadora, que necessita ser contextualizada socialmente, isto é, que dê conta de compreender o sistema em que ocorre o processo formativo, compreendendo não só que ele não é isolado, mas que está em uma relação de interdependência com a opressão de gênero.

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARADIGMA ABERTO: UMA LEITURA MARXISTA FEMINISTA

De forma a retomar e sintetizar os argumentos tecidos até o momento, temos que o primeiro capítulo deste trabalho se dedicou a apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), identificando sua base teórica e metodológica e reconhecendo aspectos que a diferenciam de outros paradigmas educacionais, na medida em que a concebe como um deles.

Já o segundo capítulo teve como objetivo discorrer sobre as aproximações entre feminismo e marxismo. Dessa forma, foram abordados formulações essenciais para o entendimento de que as preocupações marxistas e feministas não assumem caráter distinto — ou seja, seus interesses alinham-se adversamente a uma causa comum (o capitalismo) —, superando o divórcio histórico entre ambos e assumindo a potencialidade de uma leitura marxista feminista para o combate a opressão de classe e de gênero.

Então, neste e último capítulo deste trabalho, busco abordar como tais questões trazidas pelas leituras feministas contribuem para a reflexão sobre a aproximação entre a PHC e as questões de gênero. Saviani (2004) descreve a PHC como um paradigma educacional inacabado, o que pressupõe sua constante abertura à (re)construção, pois, em um movimento dialético, sua elaboração não é estática. Essa proposta nos convida a rever suas obras, da mesma forma que fez Bell Hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2009), diante das obras de Paulo Freire, ou mesmo Lise Vogel (2010) quando se dedicou a tecer o feminismo a partir das leituras de Marx e Engels.

O movimento das autoras citadas não se propõe a anular as obras originais ou menosprezar sua importância no campo em que se debruçam, mas sim a refletir sobre aspectos que, se incorporados às reflexões originais, podem ampliar a compreensão sobre o mundo, criando espaços para debates que, por uma questão de oportunidade, não foram desenvolvidos.

Dessa maneira, este capitulo articula a proposta da PHC a uma perspectiva feminista marxista. A análise parte do tratamento conferido à questão de gênero no âmbito da PHC, mapeando os alcances e as lacunas da produção acadêmica sobre o tema. Demonstra-se, com isso, a importância de uma abordagem que transcenda os marcos pós-modernos e liberais, culminando na tese de que a incorporação da pauta de gênero não anula a centralidade da luta de classes como eixo fundamental da análise.

3.1. O que as pesquisas sobre PHC e gênero dizem?

> Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido
> (Saviani, 2008, p. 38).

A citação acima, retirada do livro *Escola e Democracia* (2008) é uma passagem de Saviani que nos ajuda a compreender a sua tese sobre "O caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos". (Saviani,2008, p.39) Ao longo da construção da sua argumentação sobre as limitações da Escola Nova, o autor dedica-se a esclarecer questões sobre o fazer da pesquisa. Nesse sentido, Saviani (2008) afirma, antes de mais nada, que o desconhecido se define inicialmente quando colocado em contraste ao que já se conhece e que, por consequência, sem domínio do conhecimento já existente não se faz possível alcançar um novo conhecimento.

A explicitação do autor fundamenta o trabalho que tecido,já que a base para sua criação foi justamente a insuficiência de produções que articulam gênero a uma perspectiva histórico-crítica da educação. Ao longo do processo de levantamento bibliográfico, foram utilizadas palavras chave como "pedagogia histórico-crítica", "Saviani", "gênero", "feminismo" e "marxismo". Entretanto, o resultado obtido a partir das pesquisas não apresentou resultados suficientes para analisar a relação entre a PHC e as movimentações feministas marxistas.

Entre os resultados encontrados, há menção a gênero enquanto gênero humano ou enquadrado de forma generalizada como diversidade. A discussão sobre o tema na perspectiva da PHC trazida por Marsiglia (2023), por exemplo, tem como objetivo central refletir sobre o relativismo cultural na educação e o modo como cada tendência pedagógica aborda essa temática. Para isso, a autora analisa as normativas educacionais brasileiras que, embora reiterem frequentemente a importância da diversidade e da diferença, são enquadradas de forma generalizante. Diante dessa problemática, a PHC surge como uma possibilidade concreta para tratar do tema nas práticas pedagógicas cotidianas.

Na mesma linha crítica sobre a falta de espaço para discussão da temática, Schmidt e Matos (2000) apresentam o artigo *Relações de gênero: uma problematização acerca da ausência de discussões no âmbito do Ensino Médio*. O foco dessa produção foi analisar as lacunas percebidas ao longo das experiências dos autores no PIBID[4]. Durante essas vivências, identificou-se a ausência de discussões sobre a desigualdade de gênero como uma problemática recorrente. Essa defasagem foi atribuída à falta de autonomia docente e à

[4] PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

carência de repertório teórico-metodológico. Assim, as autoras propõem a PHC como uma alternativa, já que, por sua natureza contra-hegemônica, oferece uma metodologia capaz de estimular a compreensão crítica da realidade e promover sua transformação.

Maia e Sacarado (2023) propõem a análise e reflexão sobre a pedagogia histórico-crítica, enfatizando a importância da conscientização filosófica e da objetivação do gênero humano. Os autores buscam demonstrar como essa teoria pedagógica mantém vivo o juízo revolucionário e o propósito de superação do projeto burguês de sociabilidade, contrapondo-se às teorias que recuaram diante do ideário neoliberal e do relativismo cultural. Culminando na elaboração de consciência filosófica como superação do senso comum, e objetivação do gênero humano como o processo pelo qual o ser humano transforma a sua inteligência, criatividade e capacidade de trabalho em coisas reais.

Buscando relacionar a PHC com sexualidade na educação escolar, Silva (2015) analisa a forma com que a sexualidade foi inserida no currículo educacional sob uma perspectiva histórico-crítica, compreendendo a sexualidade, e, mais especificamente, a orientação sexual, como um conteúdo relevante e necessário na educação escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a superação de uma sociedade capitalista. Para isso, o autor analisa os Parâmetros Nacionais Curriculares e compreende que a mera abordagem da temática por temas transversais é insuficiente, já que a verdadeira transformação ocorre através da apropriação do conhecimento científico objetivo.

Buscando articular feminismo à PHC, surgiram algumas produções que, apesar de não abordarem diretamente o assunto, em alguma medida fizeram suas contribuições. Em *Feminismo e neoliberalismo na América Latina*, trabalho publicado por Verónica Schild (2017), é abordado a complexa relação entre o feminismo contemporâneo e o neoliberalismo, a partir da análise da aplicabilidade da hipótese de Nancy Fraser, que sugere uma “afinidade eletiva” entre o feminismo contemporâneo e o neoliberalismo, no contexto específico material e cultural da América Latina.

Ávila e Ferreira (2020) examinam o feminismo e o marxismo a partir da ideia central de que ambos são perspectivas críticas emancipatórias que devem atuar de forma indissociável para compreender e transformar a realidade. As autoras se situam no campo do feminismo materialista, argumentando que vivemos sob um sistema único e indivisível de exploração e dominação que é, simultaneamente, patriarcal, capitalista e racista. A tese principal é que não é possível priorizar uma forma de opressão sobre a outra.

Ao trazer a discussão para a perspectiva brasileira, destacam-se produções que articulam o pensamento de Heleieth Saffioti ao campo educacional. Nesse prisma, Moraes (2020) sistematiza as contribuições da autora para a educação escolar. Apresentada como renomada socióloga e pioneira nos estudos de gênero na América Latina, Saffioti oferece as bases fundamentais para uma Pedagogia Histórico-Crítica renovada. O objetivo é superar a cegueira para as questões de gênero e raça, sustentando a tese de que a teoria pedagógica corre o risco de se tornar insuficiente se mantiver o foco exclusivo na classe social.

Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2016) propõe como objetivo geral explorar as possibilidades de aproximação teórica entre a Psicologia Histórico-Cultural e o feminismo Marxista. Para isso, a autora promove um diálogo inédito entre a socióloga brasileira Heleieth Saffioti e o psicólogo soviético Daniil Elkonin, buscando preencher uma lacuna na psicologia soviética: a ausência de uma discussão estruturada sobre as categorias de gênero e raça na formação da personalidade e da consciência. A aposta é que são temas que tem um papel fundamental para a educação infantil, uma vez que se compreende que a brincadeira de reprodução de papéis é a via pela qual a criança compreende e se insere nas relações sociais, e que essas relações sociais na nossa sociedade são estruturadas pelo patriarcado e pelo racismo, então a brincadeira torna-se um mecanismo de apropriação e reprodução dessas opressões.

Ainda no âmbito do levantamento bibliográfico inicial, constatou-se que a produção de Paias (2024) constitui a referência que mais se aproxima da problemática central visada por esta investigação: a importância das questões de gênero para uma prática pedagógica histórica dialética. A produção da autora propõe a análise da sociedade através de modelos econômicos para compreender a construção do papel social da mulher na contemporaneidade, cujas atividades, muitas vezes, encontram-se alinhadas a atividades de cuidado, expostas a jornadas duplas de trabalho. Para Paias (2024), a compreensão da realidade seria a ferramenta necessária para sua transformação.

Não obstante a sua pertinência e a consonância com a linha argumental aqui proposta, a obra de Paias (2024) apresenta lacunas significativas para uma reflexão mais densa acerca do papel que essa discussão pode desempenhar no âmbito institucional escolar. Essa limitação decorre da ausência de menção a fundamentos teóricos cruciais que articulam o feminismo com a tradição marxista. Ao abordar a opressão feminina sem ancorá-la na análise dos processos de reprodução social, a autora deixa de explorar a mediação estrutural entre o capital e a opressão de gênero. Como consequência, a análise corre o risco de retificar a

noção de um sistema duplo de opressões (capitalismo e patriarcado como esferas autônomas), em detrimento de uma compreensão mais dialética e integrada que evidencie suas relações de imbricação e co-constituição.

De forma geral, apesar das produções analisadas contribuírem de forma significativa para aproximar a temática de gênero do paradigma educacional Histórico-Crítico, seja articulando feminismo ao marxismo, marxismo à educação, ou educação ao feminismo, o levantamento bibliográfico realizado denuncia lacunas. Vimos que quando gênero aparece nas pesquisas, ocorre de forma genérica, e, quando não é de forma genérica, não menciona educação histórico-crítica, ou seja, faltam produções que articulem ambos para compreender a potencialidade da incorporação do debate sobre gênero marxista para a construção de um processo pedagógico histórico-dialético, que não considere gênero como categoria isolada. Essa é a motivação que nos leva a questionar a forma com que a PHC aborda questões relacionadas a gênero.

3.2. O que a PHC tem a dizer sobre gênero?

Assim como Marx não aprofundou o debate sobre a opressão de gênero em suas obras centrais, Saviani também não aborda de forma explícita essa categoria em seus trabalhos. Contudo, suas contribuições fortalecem a análise sobre o funcionamento do sistema educacional e evidenciam o seu potencial como reprodutor de desigualdades.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) define como seu objetivo a ascensão dos indivíduos a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade (Saviani, 2004). Esta finalidade implica assegurar os conhecimentos necessários para a compreensão da realidade, almejando a emancipação e o desenvolvimento da consciência crítica. O método para atingir tal fim, como explorado por Gasparin e Petenucci (2008), parte da análise de um problema social, envolvendo a problematização da realidade e a apropriação do conhecimento necessário para transformar a prática social posta.

É precisamente neste ponto que a análise e inclusão da questão de gênero se revela, na mesma medida, possível e necessária. O paradigma feminista aqui discutido, fundamentado na Teoria da Reprodução Social, aponta que a opressão de gênero não constitui apenas mais um problema social concreto a ser analisado. Pelo contrário, ela é uma das bases estruturais que garantem a própria prosperidade e continuidade do sistema capitalista, que se sustenta sobre o trabalho de reprodução social.

Portanto, para que a PHC cumpra plenamente seu propósito emancipatório, ela não pode tratar a opressão de gênero como um tema secundário. Se o método Histórico-Crítico exige a compreensão da realidade para transformar a prática social e, se essa prática social é fundamentalmente estruturada pela divisão sexual do trabalho, é imperativo que o gênero seja incorporado como uma categoria de análise central.

Articular a perspectiva feminista marxista à PHC pode não ser uma tarefa de fácil efetivação. Frente a esse desafio, proponho esclarecer a seguir dois pontos centrais para esta integração: 1) gênero não deve ser tratado como um conteúdo secundário, mas sim como parte fundante da problematização social; e 2) gênero é aqui compreendido não como uma proposta pós-moderna, mas como uma categoria de análise com profundo potencial antissistêmico

3.3. Da problemática do currículo

Um dos conceitos construídos por Saviani em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* diz respeito à elaboração do currículo. Para o autor, esse termo é definido como: "o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (Saviani, 2008, p. 15). Essa caracterização tem como centralidade a palavra "nucleares", porque, de maneira intencional, Saviani se propõe a separar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento educacional daqueles não tão essenciais para o processo de assimilação do conhecimento científico:

> Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Saviani, 2013, p. 15).

A citação acima explicita os objetivos do currículo frente à PHC, ao mostrar a preocupação em não deixar elementos secundários assumirem caráter principal dentro das instituições escolares. De forma a elucidar essas atividades não centrais, Saviani recorre a uma exemplificação crítica do calendário escolar:

> Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro já em março temos a Semana da Revolução 2; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola;

> encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados (Saviani, 2013, p. 15).

Em setembro de 2024, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a lei 14.986/24 (BRASIL,1996), que torna obrigatório o ensino de "perspectivas e experiências femininas" em estabelecimentos públicos ou privados de educação básica. A nova legislação institui também uma "Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História".

A alteração na legislação em questão pode ser problematizada sob múltiplas dimensões críticas. Em primeiro lugar, a opção terminológica por "perspectivas femininas" em detrimento de "perspectivas feministas". Tal escolha pode sugerir uma diluição do caráter político e teórico do feminismo, reduzindo-o a uma mera ótica de gênero, desprovida de seu potencial transformador e de sua crítica estrutural às relações de poder.

Em segundo lugar, a diretriz que menciona "mulheres que fizeram história" suscita questões historiográficas fundamentais: que história está sendo referenciada e sob quais critérios se define a grandeza de um feito? A menção invoca, implicitamente, os debates em torno da história das mulheres e da história de gênero que contestam precisamente os cânones tradicionais.

Se adotarmos uma narrativa histórica hegemônica, corremos o risco de perpetuar uma memória seletiva. A figura da Princesa Isabel, frequentemente celebrada pela chamada *Lei Áurea* como um ato de benevolência, serve como exemplo paradigmático. Essa representação, ao centrar a agência histórica na monarquia, ofusca a luta abolicionista de base, a resistência incessante dos próprios escravizados e a natureza complexa de um processo de abolição. Dessa forma, a simples inclusão de figuras femininas no currículo, sem uma desconstrução crítica dos marcos narrativos, pode abrir espaço para a continuidade de uma "história dos vencedores" — agora com uma roupagem de inclusão superficial, mas mantendo intactas as estruturas de poder e os silenciamentos que a caracterizam.

Entretanto, o ponto central da análise sobre a mudança na LDB é que ela exemplifica perfeitamente a crítica de Saviani em relação à construção da agenda escolar. Ao instituir uma semana específica para a valorização da mulher, a lei pressupõe o tratamento das questões de gênero como uma temática secundária e pontual, não as compreendendo como uma categoria estruturante que alicerça e atravessa o sistema capitalista.

Dessa forma, a abordagem fragmentada e esvaziada da temática impossibilita a compreensão da sua totalidade. Os alunos, por sua vez, não conseguem se apropriar criticamente da discussão, uma vez que não lhes são oferecidas as ferramentas para

compreender seus conceitos fundamentais, suas implicações no cotidiano e, consequentemente, refletir de maneira profunda sobre elas.

Vemos, então, que a alteração proposta para a LDB não apenas falha em contemplar os métodos da PHC como também os contradiz frontalmente. Ela esvazia de sentido a proposta de reflexão e compreensão da realidade social em sua totalidade, que é a base da PHC.

No entanto, o problema é ainda mais profundo quando consideramos a categoria gênero. Por exemplo, se uma turma de alunos de uma escola em uma comunidade simples enfrenta uma realidade marcada pela violência contra a mulher cotidianamente, o método Histórico-Crítico entende essa situação como objeto de análise da prática social que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem.

O erro fundamental seria tratar esse fato apenas como um "problema social" isolado ou um pretexto para a "instrumentação" que abre espaço para o ensino de conteúdos específicos sobre "gênero". Na perspectiva aqui defendida, essa violência não pode ser tratada como uma situação separada da opressão de classe. Pelo contrário, ela deve ser compreendida como um elemento estruturante da dupla opressão social, fundamental para o sistema capitalista que normaliza e reproduz tais violências para se sustentar.

Portanto, o debate de gênero não constitui, em sua finalidade, um conteúdo a ser ensinado. A análise dessa realidade concreta (a violência doméstica) deve servir como alicerce para a análise da própria estrutura da sociedade capitalista. É essa compreensão da totalidade que impulsiona o processo de catarse e possibilita a transformação em uma nova prática social.

Em um currículo tradicional, o termo gênero pode até ser incluído, como no caso da LDB, mas sua inclusão não o torna uma temática que visa à mudança social. Isso porque abordar gênero enquanto conteúdo é, para a pedagogia crítica, esvaziar de sentido a proposta pedagógica; para a visão conservadora, é uma ameaça ao *status quo*. Por essa razão, na proposta apresentada, gênero não se constitui como um conteúdo, mas sim como uma categoria de análise da opressão que atravessa as demais problemáticas. Trata-se de compreender o mundo também através da problematização da opressão de gênero. Dessa forma, o gênero não entra no currículo como um tópico em si, mas sim como parte essencial da problematização escolar.

3.4. O debate de gênero e a pós modernidade

Quando o assunto é a denúncia da opressão de gênero, não é incomum que a temática seja anunciada como pauta pós-moderna. Ellen Wood (1996) postula a pós-modernidade como uma época subsequente à modernidade, tempo histórico, que teria sido substituído por uma nova era, na qual as projeções históricas fundamentais para o ocidente se tornaram irrelevantes. Isto é, na pós-modernidade, as adversidades da sociedade ocidental teriam sido solucionadas, culminando na conclusão dos ideais iluministas (razão e liberdade), já que os mesmos já teriam sido alcançados.

Esse movimento contribui para a consolidação do sentimento de pessimismo, uma vez que se considera que nada melhor seria "possível, necessário ou mesmo desejável" (Wood, 1996, p. 2). Esse ceticismo refere-se a uma atitude intelectual e política caracterizada pela negação das grandes narrativas históricas e pela descrença na possibilidade de uma ação política unificada e emancipatória. Como aponta a autora:

> Por um lado, a negação da história na qual ela se baseia é associada a uma espécie de pessimismo político. Uma vez que não há sistemas ou história suscetíveis de análise causal, não podemos chegar às raízes dos muitos poderes que nos oprimem; e certamente não podemos aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo de contestação geral do capitalismo, do tipo em que os socialistas costumavam acreditar. O máximo que podemos esperar é um conjunto de resistências particulares e separadas. Por outro lado, esse pessimismo político parece ter suas origens numa visão bastante otimista da prosperidade e das possibilidades capitalistas (Wood, 1996, p. 5).

Ao desconsiderar as condições históricas e contribuir para a compreensão a-política da sociedade, o pessimismo político pós-moderno cria um sentimento de resignação ou até de aceitação do capitalismo. É diante a esse cenário que as pautas que antes tinham como objetivo a mudança da ordem social dão espaço a movimentos sociais fragmentados de caráter individualistas, cuja função principal são pequenas reformas defendidas a partir de análises fragmentadas da concretude.

Contudo, Maria Lygia Moraes (2003) problematiza o agrupamento dos movimentos sociais na análise de Ellen Wood:

> Como já observaram diversos marxistas, são muitas as causas que subjazem à deserção, por parte da intelectualidade, do exercício da crítica e de uma transformação radical da sociedade. Parte desse abandono se deve à adesão maciça aos postulados do pós-modernismo, concomitantes ao avanço do ideário neoliberal, do qual seja talvez a manifestação teórica. Ao mesmo tempo, uma parcela da intelectualidade que permaneceu ligada ao marxismo associa, equivocadamente, os novos movimentos sociais aos postulados pós-modernos, igualando-os assim a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, abdicaram da revolução (Moraes, 2001, p. 95).

A citação acima explicita o equívoco na leitura de certos marxistas sobre a conjuntura contemporânea. Embora identifiquem corretamente o abandono do projeto transformador por parte da intelectualidade pós-moderna, eles incorrem no erro de associar, ou mesmo identificar, os novos movimentos sociais a essa mesma corrente teórica. Como resultado, esses movimentos são interpretados não por suas pautas próprias, mas como sujeitos que também teriam abdicado da transformação social radical.

Frente ao exposto, Moraes (2001) argumenta sobre a incoerência de agrupar todos os movimentos sociais recentes em uma categoria pós-moderna. Isso porque essa categorização ignora o caráter anti-sistêmico que esses movimentos podem assumir. É justamente pela a-historicidade e falta de interesse pela mudança que o pós-modernismo se diferencia do feminismo marxista defendido neste trabalho.

Partindo da premissa de que os movimentos sociais se manifestam de formas distintas a depender da corrente teórica que os sustenta, Moraes (2001) analisa a vertente socialista feminista. Esta abordagem objetiva uma teoria unificada, compreendendo as lutas de classe e de gênero não como entes separados, mas como intrinsecamente conectados. Essa tese é reforçada pela Teoria da Reprodução Social de Vogel (2010), adotada neste trabalho. Por essa razão, o feminismo marxista não deve ser considerado pós-moderno. Ao contrário das teorias pós-modernas, que valorizam a fragmentação, o relativismo e adotam uma postura apolítica e conformista, a vertente socialista mantém uma crítica anticapitalista e busca uma transformação social radical. O feminismo assume, assim, uma perspectiva política concreta e emancipatória, rejeitando a atomização identitária.

Um exemplo dessa movimentação é o *Feminismo para os 99%*, o manifesto elaborado por Cinzia Aruzza, Thithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019), que surge como decorrência da obra de Vogel. Na obra, o século XXI é colocado como um momento histórico marcado por uma série de crises, sendo o capitalismo pivô dessas múltiplas tensões e aa articulação de forças a chave para a mudança.

Concebendo que nem todo feminismo liberta, é necessário uma luta feminista que se articule com pluralidade de opressões enfrentada cotidianamente (raça, classe, sexualidade, gênero, questões ambientais). Na concretude, o movimento feminista na Espanha, na primavera de 2018, quando reuniu 5 milhões de mulheres, foi suficiente para paralisar as atividades do dia que ocorreram, relembrando de forma prática a força e o poder de um movimento social bem articulado.

Dessa forma, a unidade das lutas sociais se torna uma estratégia essencial para enfrentar as crises do capital através de uma insurgência anticapitalista comum. Essa insurgência articula as diversas lutas, ao mesmo tempo em que rejeita a separação entre "política identitária" e "política de classe". O Manifesto reconhece que as várias opressões, embora com formas e características próprias, estão enraizadas em um único e mesmo sistema social e são por ele reforçadas. Esse é um exemplo claro da forma que a luta feminista pode assumir um caráter antissistêmico, lutando não pela "igualdade na pobreza" Arruzza et al, 2019, p. 31), mas sim pelo poder transformador que o feminismo tem o potencial de assumir.

3.5. Por uma PHC Feminista

Ao longo da argumentação tecida, consideramos a PHC um paradigma educacional transformador, dada sua natureza revolucionária e sua capacidade de identificar a partir da materialidade, maneiras de efetivar mudanças sociais. Trata-se de uma proposta cujo objetivo central é a ascensão das classes subalternas por meio da apropriação do conhecimento científico acumulado, entendido como elemento fundamental para a compreensão da realidade material e para a intervenção consciente sobre ela.

Saviani (2016) atribui à escola um papel central no processo formativo dos indivíduos, posicionando-a como a instituição responsável pelo desenvolvimento da humanidade no ser humano. Sob essa perspectiva, as instituições escolares constituem-se como espaços formativos que promovem a socialização consciente dos sujeitos em sua sociedade, por meio da transmissão e assimilação dos valores cultural e historicamente determinados pela coletividade.

Por constituírem um dos espaços fundamentais para a formação dos valores e princípios necessários à inserção dos indivíduos na sociedade, as instituições escolares tornam-se *locus* de disputa pelo poder e pelo controle. É nesse contexto que se estabelecem as diretrizes curriculares, os conteúdos, a organização didática e as prioridades educacionais, definindo, portanto, o que será valorizado e o que será marginalizado no processo formativo.

As instituições escolares, conforme denunciado pelas pedagogias crítico-reprodutivistas, podem assumir o papel de ferramenta das classes dominantes para a manutenção do sistema vigente, desempenhando papel de Aparelho Ideológico do Estado , seguindo uma teoria althusseriana. Nessa perspectiva essas instituições seriam a ferramenta

mais importante da classe dominante para manter seu poder através do domínio da ideologia, sendo, ainda, o local onde se naturalizam e legitimam as desigualdades sociais (Oliveira et al., 2024).

Entretanto, Saviani (2004) nos convida a refletir sobre a outra dimensão que a escola pode assumir: como uma ferramenta no processo de emancipação contra a classe hegemônica. A citação abaixo expressa uma óptica otimista sobre a apropriação de conhecimento e a transformação social, enfatizando que deter o conhecimento "erudito" é uma etapa essencial para o processo de rompimento da alienação e por fim desenvolvimento da consciência crítica.

> Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (Saviani, 2004, p. 48).

Entende-se, então, a pluralidade de funções atribuídas à escola, que podem ser assumidas com base na concepção de mundo e no estabelecimento de objetivos. Questionar para que essa educação serve e quais os propósitos dela — a quem ela serve? para quê? por quem? — são perguntas que devem ser feitas e que têm capacidade de alterar a finalidade do processo educativo.

Levando em consideração o contexto atual da educação brasileira, percebe-se que a escola incorpora características assistencialistas, funcionando como instituição de acolhimento e proteção social e se tornando uma ferramenta de contenção dos conflitos sociais e negligenciando sua função essencial: o acesso e a apropriação de conhecimento sistematizado (Libâneo, 2016). Contudo, esse papel desempenhado pelo sistema educacional brasileiro não é acidental, mas sim fruto de um projeto bem estruturado. A famosa frase de Darcy Ribeiro "A crise da educação não é uma crise, é um projeto" (1986, p. 10) expressa com precisão o desenvolvimento de um projeto neoliberal que molda a educação no Brasil, fazendo com que seu sucateamento pareça acidental.

Libâneo (2016) afirma que as políticas públicas para educação brasileiras sofrem pressões externas, cedendo um conjunto de pressões ideológicas e financeiras internacionais que promovem a lógica do neoliberalismo, desfigurando assim a função nuclear da escola:

> Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito

> do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos "mínimos" de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho (Libâneo, 2016. p. 47).

Como consequência do avanço das políticas neoliberais, temos uma educação com ênfase em instrumentalizar os indivíduos de forma fragmentada, desenvolvendo habilidades específicas apenas para o desempenho de suas ocupações. Por consequência, a desfiguração da educação atua legitimando e reproduzindo as desigualdades.

Para além da perda de especificidade das escolas, as políticas neoliberais impactam na diminuição de verba destinada à educação, na redução de números de matrículas, no fechamento de escolas e de salas de aula, e na desvalorização do conhecimento e do profissional docente (Hettwer, 2019), reduzindo a qualidade da educação ofertada no Brasil e a limitando a um paradigma tecnicista com uma nova roupagem.

Frente às adversidades impostas pelo avanço das políticas neoliberais que, como visto, resultam em uma educação focada em instrumentalizar os indivíduos de forma fragmentada para o mercado de trabalho, os paradigmas pedagógicos contra hegemônicos emergem como uma contraproposta que desperta esperança

A PHC, especificamente, surge como uma saída para os problemas descritos. Sua potência está em propor a interpretação da realidade a partir dos conteúdos científicos, articulando a investigação de problemas sociais coletivos sem, no entanto, deixar em segundo plano a centralidade da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade.

Para além disso, frente ao cenário de complexidade das opressões que os alunos da educação básica pública enfrentam, tem-se a necessidade de analisar a realidade concreta em sua pluralidade. Isso não significa secundarizar as questões de classe, mas sim entender que as opressões de gênero e de classe não são sistemas separados. Ambas se constituem mutuamente na opressão enfrentada.

Como defende a Teoria da Reprodução Social (TRS), a sociedade capitalista depende do trabalho de reprodução social. Por essa razão, incluir a problemática de gênero na análise dos problemas sociais é mais que necessário, não podendo ser feito de forma isolada da análise de classe. Assim, o debate que articula a PHC e as questões de gênero torna-se fundamental para construir uma educação que, de fato, atenda aos objetivos da classe trabalhadora.

CONCLUSÃO

Na mitologia grega, a permanência de Elpis no jarro de Pandora simboliza o recurso final da humanidade diante dos males libertados. Trazendo essa imagem para a materialidade histórica, observamos que os "males" atuais não são místicos, mas sistêmicos: manifestam-se no desmonte da educação pública e na lógica excludente do neoliberalismo. Contudo, assim como no mito, a esperança persiste. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), essa esperança ganha materialidade e método. A PHC não nos convida apenas a esperar, mas a instrumentalizar a classe trabalhadora através do conhecimento.

Com seu caráter revolucionário, tanto pela sua fundamentação marxista quanto pelo seu objetivo vinculado aos interesses dos dominados quanto por ser criada a partir da insuficiência atribuída às teorias não críticas e crítico-reprodutivistas da educação, atribui-se à PHC a potencialidade da elaboração de uma educação que não perpetue a ideologia hegemônica. Entretanto, compreendendo ainda a pluralidade de opressões e de desafios aos quais os indivíduos da classe trabalhadora são submetidos cotidianamente, não faz sentido uma educação que não dê conta de discutir essa abrangência.

A lacuna na análise explícita da opressão de gênero compromete a compreensão da totalidade do modo de produção capitalista. É na Teoria da Reprodução Social, fundamentada nas elaborações de Lise Vogel (2010), que localizamos o elo necessário para essa articulação. Sob essa ótica, a opressão das mulheres deixa de ser vista como um fenômeno paralelo, revelando-se uma condição estrutural indispensável para a manutenção e a reprodução da força de trabalho.

Por essa razão, ter gênero como uma categoria de análise que ajude a compreender a materialidade é essencial. Frente às adversidades do tempo presente, essa pedagogia reafirma-se como o caminho para uma educação que não apenas resiste, mas que visa libertar e transformar radicalmente a realidade social.

REFERÊNCIAS

ARRUZZA, Cinzia. ***Feminismo e marxismo*:** entre casamentos e divórcios. Tradução de Isabel Lacerda. Lisboa: Edições Combate, 2010.

ARRUZZA, Cinzia. **Considerações sobre gênero:** reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. Tradução de Camila Massaro de Góes. Revista Outubro, n. 23, p. 33-58, 1. sem. 2015.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. Feminismo e marxismo. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). **Os desafios do feminismo marxista na atualidade.** 1. ed. Chapecó: Coleção marxismo21, 2020. p. 111-128.

BHATTACHARYA, Tithi. **O que é a teoria da reprodução social?**. Tradução de Maíra Mee Silva. Revista Outubro, n. 32, p. 99-113, 1. sem. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura**.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41-64.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. **As aventuras de Karl Marx contra a pulverização pós-moderna das resistências ao capital.** Margem Esquerda, São Paulo, n. 13, p. 74-91, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** In: RIBEIRO, Darcy. Ensaios Insólitos. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

FEDERICI, Silvia. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. Tradução de Giovanna Henrique Marcelino. Cadernos Cemarx, n. 10, p. 83-111, 2017.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. **Capital, força de trabalho e relações de gênero:** introdução à edição de Marxismo e a opressão às mulheres na série Historical Materialism.

In: VOGEL, Lise. Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária. Tradução de Camila Carduz Rocha et al. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 55-93.

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender.** Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** Campinas: Autores Associados, 2008.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** Maringá: UEM, 2008.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco**. Introdução à Pesquisa em Educação.** Campinas/Americana, SP: Biscalchin Editor, 2006.

HARAWAY, Donna. **"Gênero" para um dicionário marxista:** a política sexual de uma palavra. Tradução de Mariza Corrêa. Cadernos Pagu, n. 22, p. 201-246, 2004.

HETTWER, Henrique Rudolfo. **O neoliberalismo no espaço educacional brasileiro:** uma análise geopolítica. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 206-223, mai./ago. 2019.

HIRATA, Helena et al. **Dicionário Crítico do Feminismo.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2009.

KOFES, Suely. **Categorias analítica e empírica:** Gênero e mulher: Disjunções, conjunções e mediações. Cadernos Pagu, De trajetórias e sentimentos, v.1, p. 19-30, 1993. Disponível em: https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/03112009-103456kofes.pdf. Acesso em 22/11/2025.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 9, n. 3, p. 17-19, 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/9Fdmrbr8bbdvNhcHRywTg3v/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MAIA, Júlio César; SACARDO, Michele Silva. **Pedagogia histórico-crítica:** reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano. Educação e Sociedades, Campinas, v. 44, e265077, 2023.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política:** livro primeiro: o processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 2013. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Edição eletrônica. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: www.ebooksbrasil.com. Acesso em: 24 nov. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Pós-modernismo, marxismo e feminismo.** Margem Esquerda, São Paulo, n. 2, p. 95-111, 2003.

MORAES, Samantha Camacam de. **O feminismo marxista de Heleieth Saffioti: contribuições à educação escolar.** Araraquara: [s.n.], 2020.

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

OLIVEIRA, Maristela Maximovitz de; SOUZA, Kettlyn Carla de; ZUKOSKI, Neusa Maria Soares; FAVORETO, Aparecida. **Gramsci, Althusser e Bourdieu: em debate, a função social da escola.** Revista ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 2097-2111, 2024. DOI: 10.56238/arev6n2-097.

PAIAS, K. R. M. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural para construir novas relações com a mulher.** Seven Editora, p. 148-157, 2024.

PISCITELLI, Adriana Gracia. **Gênero: a história de um conceito**. In: PISCITELLI, Adriana Gracia. Diferenças, igualdade. Organização de Heloisa Buarque de Almeida, José Szwako. São Paulo, SP: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

RIBEIRO, Leticia de Souza. **DIÁLOGOS ENTRE HELEIETH I. B. SAFFIOTI E DANIIL B. ELKONIN:** uma contribuição à análise. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a "Economia Política do Sexo"**.** [S.l.: s.n.], [s.d.]. 62 p.

SAVIANI, Dermeval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos De Pesquisa,** (42), 8–18, 1982. Recuperado de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, **Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História, trabalho e educação**: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista**.** Londrina: Debates, 2011a.

SAVIANI, Dermeval.**MARXISMO E PEDAGOGIA.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº especial, p. 16-27, abr. 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo.** In: Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-43.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. rev. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **O legado de Karl Marx para a educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, maio 2018.

Schild, Verónica. **Feminismo e neoliberalismo na América Latina.** NUEVAS SOCIEDADES ESPECIAL EM PORTUGUÊS, No 265, 2017, p 99-113.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Márcio Magalhães da. **Pedagogia histórico-crítica e sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema "orientação sexual" nos parâmetros curriculares nacionais.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015.

VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária.** Tradução de Equipe de Tradução do Grupo de Estudos sobre Teoria da Reprodução Social (GE-TRS). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher.** Trad. de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. **Em defesa da história**: o marxismo e a agenda pós-moderna**.** Tradução de João Roberto Martins Filho. Crítica Marxista, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 118-127, 1996.