

Pedagogia Histórico-Crítica: contextualização histórica, fundamentos epistemológico e metodológico¹

Leon de Assis Silva²

 <https://orcid.org/0000-0003-4269-8024>

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz³

 <https://orcid.org/0000-0001-7488-8362>

Resumo

Este artigo objetiva contextualizar a gênese e os fundamentos epistemológico e metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica como contribuição ao debate sobre a possibilidade de uma educação contra-hegemônica. Para tanto, apoia-se em autores de perspectiva crítico-dialética que têm produzido estudos sobre essa pedagogia. Apresentam-se três seções, além de introdução e das considerações finais. A primeira trata das pedagogias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas como contextualização do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica; a segunda, de seu fundamento epistemológico; e a terceira, dos aspectos teórico-metodológicos da didática histórico-crítica. Como conclusão, afirma-se que essa pedagogia pode propiciar uma formação transformadora tanto do indivíduo quanto da sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Materialismo Histórico-Dialético. Didática Histórico-Crítica.

Historical-Critical Pedagogy: historical contextualization, epistemological and methodological foundations

Abstract

This article aims to contextualize the genesis and epistemological and methodological foundations of Historical-Critical Pedagogy as a contribution to the debate on the possibility of a counter-hegemonic education. To this end, it relies on authors from a critical-dialectic perspective who have produced studies on this pedagogy. Three sections are presented, in addition to the introduction and final considerations. The first deals with non-critical pedagogies and critical-reproductivist theories as a contextualization of the emergence of Historical-Critical Pedagogy; the second, its epistemological foundation; and the third, the theoretical-methodological aspects of historical-critical didactics. In conclusion, it is stated that this pedagogy can provide transformative training for both the individual and society.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Historical Dialectical Materialism. Historical-Critical Didactics.

¹ Este texto reproduz parte de capítulo teórico da dissertação de mestrado intitulada *Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino aprendizagem de sistema monetário brasileiro no ensino fundamental I*, defendida no ano 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí.

² Instituto Federal de Goiás, Jataí: leon.evril@gmail.com

³ Instituto Federal de Goiás, Goiânia: vanderleida.queiroz@ifg.edu.br

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada por Dermeval Saviani como alternativa às pedagogias derivadas das teorias não críticas e às teorias crítico-reprodutivistas, que, por sua vez, não chegaram à proposição de uma pedagogia. Ambos os grupos de teorias apresentam uma compreensão da relação entre educação e sociedade que inviabiliza o trabalho educativo comprometido com a transformação social. As pedagogias de caráter não crítico – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista – possuem em comum a ideia burguesa de que a educação era direito de todos e dever do Estado e de que à escola caberia o papel de, pela educação, resolver os problemas sociais, sem que isso significasse romper com as relações da sociedade capitalista (Gonçalves; Orso, 2017).

Sobre o caráter acrítico dessas pedagogias, Turini (2020, p. 80) afirma:

As teorias não críticas concebem a escola como uma instituição autônoma, que não sofre influências diretas ou indiretas da sociedade, pois encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Essa postura acredita que não há condicionantes sociais que interfiram no trabalho realizado dentro da educação escolar. Tal visão teórica se apresenta como não crítica porque contenta-se em explicar, por exemplo, os sucessos/fracassos do desenvolvimento educacional apenas como fruto do contexto escolar.

Uma análise crítica em relação a essas pedagogias mostra quão importante é compreender as relações entre sociedade e educação escolar para entender que a escola não é autônoma em relação à sociedade, mas, ao contrário, ela é condicionada historicamente e desempenha uma função social determinada de acordo com interesses de grupos antagônicos.

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como aquela que, atuando como crítica ao modo de produção capitalista e enfatizando a socialização do conhecimento elaborado, sobretudo à classe trabalhadora, pode propiciar uma formação transformadora tanto no plano da consciência (indivíduo) quanto no plano da realidade histórica (sociedade). Este texto busca contextualizar historicamente a gênese e os fundamentos epistemológico e metodológico dessa pedagogia, como contribuição ao debate sobre a possibilidade de uma educação revolucionária no âmbito da sociedade capitalista. Para tanto, o artigo é organizado em três seções, antecedidas desta introdução e seguidas de considerações finais. A primeira trata das teorias não críticas e

suas respectivas pedagogias e das teorias crítico-reprodutivistas, como contextualização histórica da gênese da Pedagogia Histórico-Crítica; a segunda discorre sobre seu fundamento epistemológico; e a terceira aborda os aspectos teórico-metodológicos que configuram a didática histórico-crítica.

Teorias não críticas e crítico-reprodutivistas: a relação entre escola e sociedade e o problema da marginalidade

A apresentação das pedagogias segue a sistematização proposta por Saviani (1999) em seu clássico *Escola e democracia* – cuja primeira edição data de 1983 – a partir de uma problematização sobre o modo como as teorias da educação concebem e combatem a marginalidade em vista da consolidação de uma sociedade democrática. Nessa sistematização, as teorias da educação são distribuídas em dois grupos, considerando a relação delas com a sociedade. O primeiro grupo é denominado de não críticas; e o segundo, de crítico-reprodutivistas. O critério de criticidade tem a ver com a consideração da determinação mútua entre educação e sociedade. Nas teorias não críticas, a educação é entendida como autônoma em relação à sociedade, podendo ser compreendida a partir dela e por ela mesma, sem levar em conta condicionantes externos à escola. Já nas reprodutivistas, a educação é entendida como condicionada à sociedade da qual faz parte, podendo ser compreendida apenas a partir dos determinantes objetivos e socioeconômicos, o que faz da escola um instrumento de reprodução da sociedade.

Para uma distinção entre teorias da educação e teorias pedagógicas ou pedagogias, valemo-nos da ressalva de Saviani (2016, p. 18):

[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não têm como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

Como dissemos, das teorias não críticas derivam três pedagogias que compartilham a ideia de que a educação é “um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (Saviani, 1999, p. 15). A pedagogia tradicional, que data desde o Brasil Colônia e mantém forte presença ainda hoje nas práticas escolares, concebe a marginalidade como ignorância, sob a premissa da igualdade e do direito universal. O ignorante, o não esclarecido era, por isso, marginalizado na sociedade, o que constituía um obstáculo para a consolidação da democracia nacional. À escola, nessa perspectiva, foi atribuída a tarefa de equacionar o problema da marginalidade, dotando o indivíduo de saber, por meio da transmissão do conhecimento sistematizado em uma ação centrada no professor como o detentor do saber e secundarizada no aluno como receptor passivo do conhecimento (Saviani, 1999).

Ao final do século XIX, como crítica ao modelo pedagógico tradicional, com alegação de fracasso dessa pedagogia no intento de equacionar a marginalidade, uma vez que falhou na tarefa de universalizar o conhecimento, surge o movimento conhecido como escolanovismo (Gonçalves; Orso, 2017). Esse movimento propunha uma *pedagogia nova*, em contraposição à pedagogia tradicional. Nessa pedagogia nova, a marginalidade é entendida em termos de diferença e não de igualdade, o que explicaria o fracasso da pedagogia tradicional que, ao considerar os estudantes do ponto de vista da igualdade essencial, não foi capaz de tratá-los em suas singularidades. Na ação educativa orientada pela pedagogia nova, o foco do processo passa a ser o aluno e sua aprendizagem, invertendo-se o papel do professor, que, de transmissor do conhecimento, assume o papel de estimulador, orientador e organizador do ambiente de aprendizagem. Quanto aos conteúdos, são deixados de lado os conhecimentos sistematizados e enfatizados os conhecimentos forjados no cotidiano, na própria experiência do aluno. Nesse movimento, a equação a se resolver era o problema da rejeição à diferença, dado que os sujeitos passaram a ser concebidos como essencialmente diferentes, deslocando-se a questão da igualdade, premissa do método tradicional, para a diferença. Assim sendo, era preciso vencer a homogeneização social para dar um tratamento diferenciado às individualidades.

Saviani (1999) esclarece o ponto do fracasso também dessa pedagogia. Como a proposta exigia uma organização escolar onerosa, ela não pôde ser universalizada, mantendo-se os níveis de marginalidade elevados. Além de não atender a todos, sua adoção pelo sistema público promoveu enorme precarização do ensino para as camadas populares, uma vez que a proposta

preferiu a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados em favor dos conhecimentos da experiência individual.

A partir de meados do século XX, com o fracasso da pedagogia nova para a propalada democratização da educação, com grandes contingentes estudantis das camadas populares sem acesso a tal *Escola Nova*, surge a pedagogia tecnicista. Para essa teoria, a marginalidade era entendida não como ignorância (Pedagogia Tradicional), tampouco como rejeição, inadequação (*Escola Nova*), mas como incompetência, ineficiência, o que torna a pessoa improdutiva. Portanto, o problema não se resolveria com métodos tradicionais nem novos – centrados no professor ou no aluno –, mas com um método centrado na técnica e nos meios de ensino. Essa pedagogia apoiava-se na ideia de neutralidade científica, eficiência e produtividade e voltava-se para a formação do “capital humano” (Gonçalves; Orso, 2017).

Essa noção de capital humano, segundo Frigotto (2011), foi elaborada por Theodoro Schultz nos Estados Unidos ao longo da década de 1950. De acordo com Frigotto (2011, p. 4), trata-se

[...] de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora.

Portanto, formar o capital humano era imperativo para a sociedade em desenvolvimento, e o modelo a seguir deveria focar no *aprender fazendo*, pelo uso de técnicas que propiciassem o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes, valores, capacidades inúmeras que servissem aos interesses dos setores produtivos da sociedade capitalista.

O modo de produção capitalista, com sua busca incessante pelo lucro e pela acumulação de capital, exerce uma influência profunda sobre diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. As teorias educacionais, longe de serem neutras, refletem as contradições e os interesses de classe presentes nesse sistema. Para Marx (1996), a educação sob o capitalismo está intrinsecamente ligada à reprodução das relações sociais de produção. O sistema capitalista exige um tipo específico de trabalhador, moldado para atender às demandas da produção industrial. Nesse contexto, o sistema forja uma escola cujo papel é preparar a força de trabalho,

imprimindo na consciência dos alunos a obediência, a disciplina e desenvolvendo neles capacidades técnicas necessárias ao dito *mercado de trabalho*. Também Bourdieu e Passeron (1970), em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, demonstram o modo como o sistema educacional perpetua as desigualdades sociais e favorece as classes dominantes pela valorização da cultura e do estatuto social da burguesia.

Crítico da sociedade capitalista, Lenin (2010), em *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*, destaca a importância da educação na luta de classes. Argumenta que a escola burguesa serve para perpetuar a ideologia dominante, alienando os trabalhadores e impedindo-os de desenvolver uma consciência crítica. Para esse autor, a construção de uma sociedade socialista exige uma educação que liberte as massas da ignorância e da opressão. Igualmente crítico, Freire (2005), em *Pedagogia do oprimido*, ao denunciar o que chama de “educação bancária”, que trata os alunos como meros depositários de informações, propõe uma pedagogia libertadora, que estimula a reflexão e a ação transformadora.

Ora, a educação no modo de produção capitalista em sua forma hegemônica é voltada para a manutenção da sociedade de classes, efetivando a cada tempo um modelo de educação que busca aprofundar a lógica excludente e exploradora, mantendo a dualidade estrutural do sistema escolar: uma formação centrada nos conhecimentos mais elaborados para uns e uma formação centrada na preparação de mão de obra para outros, a partir de um currículo mínimo e de caráter acrítico. As teorias educacionais, portanto, não podem ser dissociadas do contexto socioeconômico em que se inserem. O modo de produção capitalista, com sua lógica de exploração e dominação, molda a educação de acordo com seus interesses.

No entanto, essa dinâmica de dominação é frequentemente contestada pelas tensões sociais, próprias do movimento contraditório da realidade, que impulsiona mudanças de concepções e de práticas, tanto no sentido de recompor a hegemonia quanto no sentido de contrapô-la, isto é, transformar a realidade. Assim é que, na vigência das pedagogias não críticas com suas disputas por predomínio no campo das políticas educacionais, surgem as teorias denominadas por Saviani (1999) de crítico-reprodutivistas. Ao contrário das não críticas, elas consideram os determinantes sociais na educação, concebendo

[...] a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização (Saviani, 1999, p. 16).

Essas teorias representaram um pensamento crítico da relação entre escola e sociedade, sem, contudo, oferecer uma compreensão dialética dessa relação. A escola é compreendida, nessa perspectiva, como um aparelho do Estado capitalista, portanto sem autonomia nenhuma também. De acordo com Gonçalves e Orso (2017, p. 4),

sob a ótica de Saviani, essas teorias crítico-reprodutivistas não apontavam nenhuma alternativa que visasse superar as contradições existentes na sociedade. Pelo contrário, evidenciavam a manutenção do atual modelo de sociedade, ou seja, o sistema de ensino não poderia ser diferente do que é, uma vez que a educação pertence ao Estado capitalista, e que, por sua vez, é constituído de classes de interesses divergentes – dominantes e dominados – e, com isso, a escola sofre determinações socialmente constituídas e impostas por ele.

Saviani (1999) considera que, nesse grupo, as teorias que mais repercutiram e que apresentaram um nível maior de elaboração foram as seguintes: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” (Bourdieu; Passeron, 1970); “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” (Althusser, 1970); e “teoria da escola dualista” (Baudelot; Establet, 1971). Segundo o autor, tais teorias, ainda que críticas, não contribuíram para uma mudança na educação; ao contrário, disseminaram no contexto escolar desânimo e pessimismo entre os professores. Ademais, elas não propuseram uma pedagogia, justamente por não atribuírem sentido transformador ao trabalho educativo na sociedade capitalista.

A partir da crítica às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, Saviani (1999) defende que é possível uma educação que supere o problema da marginalidade, ainda que de forma limitada. Assim, ele formula, no final da década de 1970, uma proposta que objetiva superar as pedagogias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas e efetivar uma educação crítica e transformadora: a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica e seu fundamento epistemológico

A pedagogia denominada Histórico-Crítica é considerada uma pedagogia revolucionária na educação, na medida em que questiona as bases que fundamentam as pedagogias com enfoque neoliberal e ao mesmo tempo busca romper com o sistema capitalista. Essa pedagogia, fundamentada no materialismo histórico-dialético, se contrapõe às pedagogias burguesas, pois, além de criticar as bases da Escola Nova (e também da Pedagogia Tecnicista), supera a proposta limitada da escola tradicional, propondo uma ação pedagógica respaldada na transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados, em vista da humanização e emancipação dos sujeitos e da transformação social, que, no limite, é a superação da sociedade de classes. Dessa forma, resgata a centralidade dos conteúdos científicos e imputa importante papel à escola, qual seja, a socialização dos conteúdos historicamente acumulados com objetivo de formar cidadãos críticos para o enfrentamento das contradições da sociedade capitalista, perspectivando a emancipação humana.

Na década de 1980, época marcada pela Ditadura Militar e pela crise social e econômica, emergiram movimentos civis com pautas de motivações diversas:

[...] contrário à repressão militar, busca de melhores condições de trabalho, e necessidade de uma educação de qualidade. Nesse contexto, muitos educadores buscaram elaborar uma teoria pedagógica que se colocasse em oposição às oficiais, e que se articulasse com interesse da classe trabalhadora (Gonçalves; Orso, 2017, p. 6).

Para o alcance desses interesses, segundo esses autores, a educação brasileira necessitava de uma teoria contrária às hegemônicas, uma vez que essas teorias não permitiam ver as condições em que a escola pública se encontrava, com problemas que envolviam infraestrutura precária, péssimas condições de trabalho e alto índice de analfabetismo. A Pedagogia Histórico-Crítica vem ao encontro dessa necessidade. O enfoque materialista histórico-dialético que fundamenta efetiva o que Queiroz (2014, p. 4) denomina de “posicionamento ético-político de contestação à hegemonia em vista da transformação da realidade que opera na lógica e nos ditames do capital”. Com base nesse enfoque, a realidade é conhecida e interpretada em vista de sua transformação. Por ser crítico e dialético, ele permite

“compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades, propiciando uma visão crítica do mundo e da sociedade em seus aspectos econômicos, sociais e históricos” (Gamboa, 2012, p. 75).

De acordo com Queiroz (2014), na categoria contradição encontra-se essa possibilidade de transformação. A contradição, como uma categoria própria do movimento do real, expressa uma relação de conflito e mostra a existência do contrário, indicando a possibilidade do novo, do devir, da mudança. Essa transformação, no limite, culmina com a superação da exploração da força de trabalho e, dessa forma, com a eliminação das desigualdades sociais instauradas na e pela sociedade capitalista.

Na abordagem marxista, considera-se que o ser humano necessita produzir sua existência, posto que ela não está dada naturalmente. Por sua ação sobre a natureza, o ser humano produz os recursos de sua subsistência e garante, nessa ação, sua própria existência e a da humanidade. E isso se dá pelo trabalho, uma das mais importantes categorias dessa abordagem, que opera a distinção ontológica do ser humano dos outros animais. Para Saviani (2013, p. 11),

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Essa compreensão do trabalho como uma ação adequada a finalidades mentalmente antecipadas expressa a ideia de práxis, ou seja, ação orientada para transformar a natureza em prol da satisfação de necessidades. Nessa ação sobre a natureza, o ser humano transforma a si mesmo também. O trabalho educativo encontra nessa acepção sua especificidade. De acordo com Saviani (2013), o trabalho educativo constitui-se na unidade de teoria e prática, o que implica considerar a finalidade da ação como condição para escolha e organização dos meios.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como finalidade a transmissão e a socialização do conhecimento/saber histórica e socialmente elaborado no processo de trabalho. Ao apropriar-se desse conhecimento, o ser humano desenvolve capacidades cognoscitivas cada vez mais complexas. Tal conhecimento/saber é o que importa ser transmitido na formação do ser humano. Conforme Oliveira (1996 *apud* Lavoura; Marsiglia, 2015), essa pedagogia se posiciona em defesa da escola e da assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por parte dos alunos. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica constitui uma proposta transformadora e revolucionária que faz crítica à sociedade capitalista, em busca da superação dessa sociedade e da construção de uma nova sociedade firmada em valores de emancipação, solidariedade e justiça social. Para esses autores,

[...] a Pedagogia Histórico-Crítica advoga a superação da sociedade de classes, a qual priva os indivíduos do seu pleno desenvolvimento e, ao mesmo tempo, defende uma educação escolar que dá centralidade à transmissão e à apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal humana (Oliveira, 1996 *apud* Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 359).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, no processo de apropriação dos conteúdos faz-se necessária a mediação do professor, importante agente de transformação dos alunos na busca pela superação da sociedade de classes. A apropriação do conhecimento, segundo essa pedagogia, se dá na interação entre o sujeito e o objeto por meio de ações socialmente mediadas, em que o professor desempenha importante papel, em assumida discordância da pedagogia escolanovista. Conforme Gasparin (2012, p. 52, grifos nossos):

Na tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias a efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. Nesta fase, que Vigotski denomina como zona de desenvolvimento imediato, *a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem*. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

No esforço de constituir a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) busca não eliminar aspectos da escola tradicional relativamente ao lugar e ao papel dos conteúdos escolares. Esse movimento de manutenção/superação precisa ser entendido nos termos de Turini (2020, p. 85):

Compreender o que deve ser mantido e também o que deve ser superado. Trata-se, portanto, de elaborar uma proposta crítica pela superação por incorporação das contradições, e não pela eliminação das diferenças. Para isso, é preciso pensar no papel social da escola e como o seu trabalho pedagógico deve ser organizado.

De fato, essa questão do papel da escola abordada pela crítica contra-hegemônica é fundamental para compreender o que deve ser mantido e o que deve ser superado das pedagogias antecedentes: no tocante à pedagogia tradicional, manter a ideia de que escola é espaço social destinado à transmissão/assimilação de conhecimentos sistematizados. Nas palavras de Saviani (2011, p. 14),

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Somente desta maneira a escola pode contribuir para a eliminação da seletividade e da exclusão social pela desigualdade escolar: assumindo a função social de possibilitar aos alunos a apropriação dos saberes científicos, de modo a promover um conhecimento que os instrumentalize para a transformação social.

Saviani (2011), tecendo crítica à Pedagogia Nova, afirma que o ensino não se confunde com a pesquisa – prática defendida por essa pedagogia em substituição ao ensino – e defende sua utilização de maneira inteligente, ou seja, o processo pedagógico precisa propor atividades que permitam a resolução de problemas, ensejem análises críticas da realidade, levantem questionamentos, fazendo com que os alunos desenvolvam o pensamento reflexivo e crítico e assumam posições conscientes em sua realidade social. Mas ela não pode ocupar ou substituir o processo de ensino e prescindir dos conhecimentos elaborados. “A escola existe, pois, para

propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (Saviani, 2011, p. 14).

Nesse sentido, a atividade escolar deve ser planejada a partir do saber elaborado, e essa organização está relacionada com o currículo, que deve ser construído a partir desse saber. Nesse planejar, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, é imperativo o envolvimento dos profissionais no processo, reconhecendo que, além de domínio de conteúdos de sua competência, precisam dominar também a teoria pedagógica que fundamenta seu trabalho, a qual diz respeito aos métodos e processos. Segundo Saviani (2013, p. 66),

[...] a problemática a ser superada pela pedagogia então é como torná-lo [o conhecimento elaborado] assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda trajetória histórica.

Pela concepção histórico-crítica, para que um novo nível de desenvolvimento seja alcançado pelos alunos, são necessárias práticas mediadoras intencionais no processo de aprendizagem deles. Para esse propósito, a Pedagogia Histórico-Crítica tem muito a contribuir para a organização do processo de ensino-aprendizagem, de modo que os saberes sistematizados sejam apreendidos pelos alunos e apropriados como instrumentos para sua prática social.

O método didático da Pedagogia Histórico-Crítica

De acordo com Saviani (2011, p. 12), a educação, por sua natureza, é um tipo de trabalho não material, isto é, “tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem”. Trata-se da produção dos saberes, tanto os relacionados à linguagem, aos costumes, às práticas comuns, oriundos da vida do sujeito, quanto o saber não cotidiano, que é aquele que envolve o conhecimento mais elaborado, como o científico, o filosófico, o político, o ético, o moral, o estético (Turini, 2020). A escola, como espaço privilegiado para a socialização do

conhecimento elaborado, tem como especificidade transmitir esse conjunto de saberes, a fim de possibilitar ao aluno uma formação integral e crítica, que resulte no desenvolvimento de todas as suas capacidades humanas para atuação na prática social em vista da transformação tanto de si mesmo como da própria sociedade da qual faz parte.

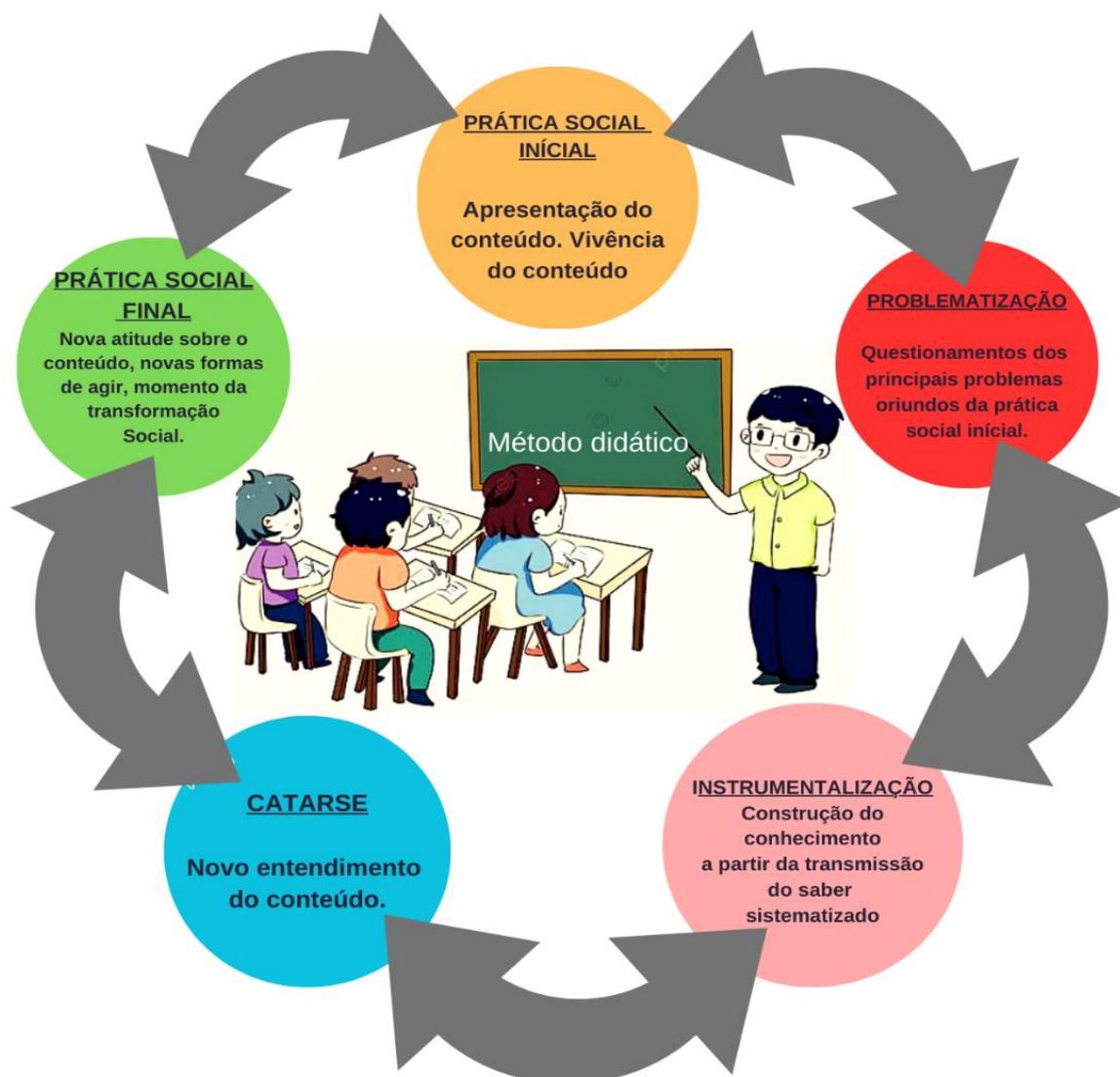
No livro *Escola e democracia*, Saviani (1999) apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais, traduzidos didaticamente, se explicitam em cinco momentos didáticos intermediários no processo de ensino-aprendizagem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa didática objetiva levar os alunos do senso comum ao senso crítico, pela apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente elaborados e sistematizados. Imbuída de caráter transformador, faz crítica à sociedade capitalista, “proclamando a superação desta sociedade e a construção de um novo homem, pelo estabelecimento de relações sociais plenas de conteúdo” (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 360).

Em linhas gerais, a *prática social inicial* é entendida como o ponto de partida, momento em que o aluno apresenta sua vivência e experiência sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. É também o momento em que o professor apreende o aluno em sua complexidade para formar juízo sobre os conhecimentos que ele demonstra saber e não saber. A *problematização* é o momento em que a prática social é analisada e problematizada, surgindo, em consequência, questões que o professor trata de sanar, por meio do conteúdo sistematizado em múltiplas dimensões: social, histórica, política, ética, entre outras. Ao fazê-lo já se encontra no terceiro momento, o da *instrumentalização*, quando o professor apresenta aos alunos o conhecimento científico acerca do conteúdo estudado. A *catarse* é um momento de superação do senso comum, em que o aluno manifesta entendimento do conhecimento científico pela apropriação de conceitos, procedimentos, atitudes. Por fim, a *prática social final* é o momento em que o aluno, para além do espaço escolar, apresenta mudanças em seu entendimento da realidade, respaldado no conhecimento científico e em sua prática social como sujeito histórico. Nesse processo, não somente o aluno alcança a síntese, mas também o professor, relativamente ao conhecimento que o aluno possuía do concreto (Saviani, 1999).

Assim, nesse movimento de ida e vinda da prática social inicial à prática social final, pela mediação do abstrato (ou análise), os alunos ascendem do empírico ao concreto, ao se apropriarem do conhecimento científico e elaborarem novo entendimento sobre o objeto,

demonstrando um novo modo de compreender a realidade e de agir diante dela, em busca de uma transformação social radical. Toda essa dinâmica de ida e vinda do método didático é demonstrada na Figura 1.

Figura 1 – Dinâmica do método didático – momentos em movimentos



Fonte: elaborada pelos autores

No método didático da Pedagogia Histórico-Crítica, as aulas devem ser desenvolvidas em um movimento dialético de idas e vindas, iniciando pela prática social inicial dos alunos, a partir da qual a realidade será problematizada e o conhecimento científico transmitido sempre que um conteúdo *novo* se apresentar. Assim, por meio do trabalho educativo, o aluno atinge a catarse, ou seja, apropria-se do conhecimento científico e elabora um novo entendimento sobre a

realidade, demonstrando um novo modo de compreendê-la e de agir diante dela em busca de transformação social.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, uma das categorias fundamentais do método de ensino advém da base filosófica em que ela se fundamenta, o materialismo histórico-dialético. Essa categoria é a dialética. O próprio Saviani (2015, p. 38-39) chama atenção para o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social:

[...] sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. [...] é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

A dialética, portanto, impõe considerar os momentos didáticos não de forma linear ou estanque, mas processual e por incorporação/superação de um estágio do conhecimento a outro. Nas palavras de Santos e Orso (2020, p. 55),

[...] é válido ressaltar que os passos propostos não devem ser compreendidos como algo que será seguido de forma linear ou cronológica, mas é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. Não se deve, portanto, incidir no equívoco de que o momento catártico só acontecerá ao final do processo de ensino, devendo ficar claro que durante todo o processo de ensino pode e deve ocorrer assimilação e expressão do conhecimento pelos alunos. Nos passos descritos por Saviani, fica explícito o materialismo histórico-dialético como base filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo a concepção dialética marxista de ciência como referencial para o método: o método de ensino considerará que o movimento de assimilação dos

conhecimentos vai da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples).

Nessa linha de pensamento, Lavoura e Marsiglia (2015, p. 363-366, grifos nossos) explicam os momentos didáticos elaborados por Saviani, destacando a instrumentalização como o ponto central do processo de ensino:

Se a *problematização* tem sentido como questões da prática social que precisam ser resolvidas, e se na escola tomamos a transmissão de conhecimentos como premissa da transformação da prática social, são as leis do ser do objeto de estudo, ou seja, do conteúdo de ensino – em suas formas ontológicas – transformado em leis do pensamento, que se convertem em método de ensino. [...]. Se a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica e se a problematização se identifica com as necessidades postas pela prática social, cabe agora explicitar a *instrumentalização* como central no processo de ensino. A instrumentalização refere-se aos conteúdos a serem disponibilizados aos alunos e a forma como são abordados para que efetivamente se tornem instrumentos da prática social. Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica vem lutando para que se tenha, ainda nesta forma de sociedade, a máxima efetivação das possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Pela instrumentalização, o aluno realiza a catarse, vista “enquanto síntese de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, a possibilidade de alteração da prática social humano-genérica” (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 345). Para Saviani (2015, p. 37), a catarse é o “ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”.

A partir dessa organização e sistematização dos conteúdos, a Pedagogia Histórico-Crítica traduz-se didaticamente, visando a socialização do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado, de modo que a apropriação desse conhecimento por parte dos alunos se converta em instrumento para atuação em suas práticas sociais. A implementação dessa didática na escola implica romper com a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, o que requer, por parte de gestores, coordenadores e professores, compreender a educação como prática social no seio das práticas sociais mais amplas e que, como tal, pode atuar para a manutenção ou para a transformação das relações sociais sob a lógica capitalista.

Araújo e Lavoura (2022 p. 14) alertam que as práticas pedagógicas de caráter hegemônico na sociedade atual, fundadas “no imediatismo e no pragmatismo escolar, têm como objetivo a formação humana apenas para atender ao mercado de trabalho, produzindo e reproduzindo uma realidade de alienação e subordinação”. Na contramão dessas pedagogias hegemônicas, a concepção histórico-crítica pode fundamentar práticas de caráter ético e emancipador comprometidas com a formação humana, possibilitando ao ser humano o enfrentamento das dificuldades e contradições impostas pela sociedade capitalista. O trabalho docente fundamentado nesse método didático tem se mostrado o mais adequado à classe trabalhadora para o confronto com a realidade dessa sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica ajuda o aluno a compreender a sociedade capitalista, propiciando que veja a realidade além da aparência e apreenda as contradições existentes nessa realidade. Para que o ensino se torne potência transformadora aos alunos, o professor deve planejar a prática pedagógica, considerando a tríade *conteúdo-forma-destinatário*, “a pressupor o que vai ser ensinado, como o será, à vista daquele a quem se ensina” (Martins, 2013, p. 5).

Levando em conta essa tríade, Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 345) afirmam que, relativamente ao *conteúdo*, o professor necessita “dominar os conteúdos a serem ensinados, tendo ciência que tais conteúdos não devem se restringir a aspectos fortuitos e cotidianos, portanto, trata-se de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos”; relativamente ao *destinatário*, é preciso “conhecer a zona de desenvolvimento real e iminente dos aprendizes, ou seja, aquilo que o aluno já domina e o que ainda está em vias de formação” (p. 345); e, por fim, relativamente à *forma*, “pesquisar e/ou criar a melhor forma para ensinar, tendo em vista o que e a quem, ou seja, o que (conteúdo) deve ser ensinado e as especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem de quem aprende (destinatário)” (p. 345).

Em estudo sobre a organização do trabalho educativo desenvolvido pelo professor na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Araújo e Lavoura (2022) também abordam essa tríade como elementos do processo didático. Com relação à seleção dos *conteúdos*, destacam características que devem ser observadas:

[...] *objetividade e enfoque científico do conhecimento* – o conteúdo que consegue ir além das experiências vividas na individualidade e na superficialidade, sendo capaz de captar a realidade de maneira essencial; *contemporaneidade do conteúdo* - se refere ao conteúdo que independente da

época de sua criação, se manteve vivo, atual e necessário; *relevância social do conteúdo* - é o conteúdo que permita desmitificar a construção social implantada pela ideologia capitalista, reconhecendo que indivíduo e sociedade são frutos de construções humanas históricas, conseqüentemente, passíveis de alteração; e *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno* - determina que ação docente deve ser planejada e executada a partir da capacidade do aluno de apropriar-se do conteúdo (Araújo; Lavoura, 2022, p. 4).

Destacamos dessa afirmação que, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, é preciso selecionar conteúdos relevantes, para que a aprendizagem do que realmente importa não se transforme em uma farsa (Saviani, 1999).

Sobre a *forma*, Araújo e Lavoura (2022, p. 6) conceituam-na como sendo

[...] a maneira como o trabalho pedagógico deverá ser planejado, organizado, executado e avaliado tendo em vista as finalidades pretendidas. É nesta categoria que todas as demais se materializam, pois é aqui que percebemos quais são as atitudes no agir do professor, qual corrente ou teoria pedagógica o orienta, conseqüentemente, quais saberes são mais valorizados por ele e, o quanto ele consegue contextualizar com as condições sócio-históricas e que implicam no seu trabalho educativo.

Para esses autores, a forma adequada para o desenvolvimento do trabalho educativo exige do professor conhecimento da teoria pedagógica e dos próprios conteúdos, o que nem sempre se verifica na prática das escolas, que são levadas a escolher o caminho ditado pelos livros didáticos, nos quais apresenta-se a seqüência de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, quase sempre com a influência de uma teoria pedagógica sustentada por ideários neoliberais, tais como: “superficialidade, individualidade, passividade, subjetividade, entre outros” (Araújo; Lavoura, 2022, p. 6). Os autores alegam que a forma no método pedagógico histórico-crítico, por ser dialético, processual e dinâmico, portanto, carregado de saberes, intencionalidade e sistematização, previne que o professor descuide dos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Quanto ao elemento *destinatário*, ainda de acordo com Araújo e Lavoura (2022, p. 14), “a Pedagogia Histórico-Crítica tem como destinatário o aluno concreto e os seus interesses, pois o compreende como síntese de múltiplas relações e determinações sócio-históricas que já se faziam presentes na prática social antes dele e independente da sua compreensão ou não”. A esse respeito é elucidativa a afirmação de Saviani (2015, p. 40-41):

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época.

Reafirmamos, assim, a importância de considerar a tríade estruturante do processo didático: conteúdo-forma-destinatário. O conteúdo deve ser criteriosamente selecionado em vista de sua objetividade e enfoque científico, sua contemporaneidade e sua relevância social. O aluno deve ser compreendido como sujeito real, histórico e socialmente determinado, e não idealizado. A partir desses dois elementos, cabe ao professor e à escola possibilitar os meios e as condições adequadas para a apropriação, pelos alunos, dos saberes socialmente elaborados, indispensáveis à formação do cidadão crítico e emancipado.

Considerações finais

Neste texto apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica, realizando breve contextualização de seu surgimento e explanação de seus fundamentos epistemológico e metodológico. Com base em Saviani (1999), em seu clássico *Escola e democracia*, discorreremos sobre as teorias da educação de caráter não crítico e suas pedagogias correspondentes (Tradicional, Nova e Tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas – que não chegaram à proposição de uma pedagogia – para nos determos na teoria pedagógica que entendemos sintetizar a elaboração mais avançada de uma pedagogia contra-hegemônica. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa pedagogia explicita uma concepção de educação humanizadora e transformadora da realidade, o que exige compreender as possibilidades objetivas de transformação. Para tanto, necessitamos efetivar uma educação direcionada

sempre, como diz Saviani (2015, p. 36), “para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte”.

O trabalho educativo orientado por pedagogias centradas nos interesses da classe dominante, de caráter não crítico, inviabiliza a transformação social. Em que pese a força dessas pedagogias de caráter não crítico, frequentemente *revisadas* como mecanismo de recomposição da hegemonia e explicitadas nos documentos que legislam a educação brasileira em suas diferentes esferas, compreendemos que é possível desenvolver nas escolas públicas um ensino de caráter histórico-crítico, transformador e emancipador a partir de um trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

A crítica marxista nos convida a questionar nossa realidade e buscar alternativas que promovam essa educação voltada para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A elevação do senso comum ao conhecimento elaborado e sistematizado é condição para a ação intencional e organizada coletivamente em prol dessa construção, o que só pode ser viabilizado pela educação. Mas não qualquer educação, e sim aquela que assuma o compromisso de instrumentalizar, pelo conhecimento, os alunos para entenderem a sociedade na qual estão inseridos e captarem as contradições que permitam instaurar a ação transformadora.

Considerando a possibilidade de que a educação cumpra a finalidade de transformar essa sociedade tão desigual, é imprescindível a efetiva apropriação dessa teoria pedagógica pelos agentes educacionais nas práticas educativas – de modo que ela fundamente os processos de formação dos sujeitos e os elementos do processo educativo.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

ARAÚJO, F. V.; LAVOURA, T. N. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo-forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'École Capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de (org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18-35.

GAMBOA, S. S. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2012.

GONÇALVES, K. C.; ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica: contexto; fundamentos teórico-metodológicos e teleologia. In: JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa, 14., 3-5 maio, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. p. 1-20. Disponível em: <https://docplayer.com.br/87916307-Pedagogia-historico-critica-contexto-fundamentos-teorico-metodologicos-e-teleologia.html> Acesso em: 2 set. 2023.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p345>

LENIN, V. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 337-346, 2018.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

QUEIROZ, V. R. de F. e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3403/5/Tese%20Vanderleida%20Rosa%20de%20Freitas%20e%20Queiroz%20-%202014.pdf> Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, S. A. dos.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma Base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. ORSO, P. J. (org.). *A pedagogia*

Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, D. O Conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2016.

TURINI, M. H. *Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia*. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

Submissão: 27.03.2024.

Aprovação: 21.09.2024.