



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
 Nome: Ana Carolina Galvão Marsiglia
 E-mail:
galvao.marsiglia@gmail.com
 Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Submetido: 09/09/2018
 Aprovado: 27/11/2018
 Publicado: 19/03/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8653380](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380)
 e-Location: e019003
 ISSN: 1676-2584



RUMO À OUTRA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO IMEDIATISMOS, LOGICISMOS FORMAIS E OUTROS REDUCCIONISMOS DO MÉTODO DIALÉTICO

  Ana Carolina Galvão Marsiglia¹

  Lígia Márcia Martins²

  Tiago Nicola Lavoura³

RESUMO

Este artigo parte da seguinte problemática: a questão do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica e de seu fundamento pautado na lógica dialética, notadamente do movimento contraditório e de totalidade que vai da síntese à síntese pela mediação da análise. Com o objetivo de contribuir para o enfrentamento coletivo de avançar rumo à construção e consolidação dos fundamentos didáticos desta teoria pedagógica, busca analisar alguns elementos presentes na proposta didática desenvolvida por Gasparin (2002), sobretudo no que se refere à apropriação do autor quanto ao método dialético e suas consequentes transposições didáticas. A análise procura evidenciar o equívoco presente na referida obra em termos do método dialético e do movimento de superação da síntese à síntese pela mediação da análise, reduzindo o fundamento do método a uma aligeirada concepção de prática-teoria-prática, bem como, uma didatização do método à procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada da didática histórico-crítica.

PALAVRAS-CHAVE Didática. Materialismo histórico-dialético
 Pedagogia histórico-crítica.



TOWARDS ANOTHER HISTORICAL-CRITICAL DIDACTICS: OVERCOMING IMMEDIACY, FORMAL LOGICISMS AND OTHER REDUCTIONISMS OF THE DIALECTICAL METHOD

Abstract

This article is based on the following problematic: the question of the pedagogical method of historical-critical pedagogy and its foundation based on the dialectical logic, notably the contradictory movement and totality that goes from the synthesis to the synthesis through the mediation of analysis. In order to contribute to the collective struggle to advance towards the construction and consolidation of the didactic foundations of this pedagogical theory, it seeks to analyze some elements present in the didactic proposal developed by Gasparin (2002), especially with regard to the author's appropriation of the method dialectic and its consequent didactic transpositions. The analysis seeks to highlight the misunderstanding present in this work in terms of the dialectical method and the movement of overcoming the synchysis to the synthesis through the mediation of the analysis, reducing the foundation of the method to a light conception of practice-theory-practice, as well as, a didatization from the method to the teaching procedure, which has generated a set of simplifications, schematisms and inadequate formalization of historical-critical didactics.

Keywords: Didactics. Dialectical-historical materialism Historical-critical pedagogy.

HACIA LA OTRA DIDÁCTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO INMEDIATEZ, LOGICISMOS FORMALES Y OTROS REDUCCIONISMOS DEL MÉTODO DIALÉCTICO

Resumen

Este artículo parte de la siguiente problemática: la cuestión del método pedagógico de la pedagogía histórico-crítica y de su fundamento pautado en la lógica dialéctica, notablemente del movimiento contradictorio y de totalidad que va de la síncrese a la síntesis por la mediación del análisis. Con el objetivo de contribuir al enfrentamiento colectivo de avanzar hacia la construcción y consolidación de los fundamentos didácticos de esta teoría pedagógica, busca analizar algunos elementos presentes en la propuesta didáctica desarrollada por Gasparin (2002), en especial en lo que se refiere a la apropiación del autor en cuanto al método dialéctico y sus consecuentes transposiciones didácticas. El análisis busca evidenciar el equívoco presente en la referida obra en términos del método dialéctico y del movimiento de superación de la síncrese a la síntesis por la mediación del análisis, reduciendo el fundamento del método a una aligerada concepción de práctica-teoría-práctica, así como, una didatización del método al procedimiento de enseñanza, lo que ha generado un conjunto de simplificaciones, esquemas y formalización inadecuada del didáctica histórico-crítica.

Palabras clave: Didáctica. Materialismo histórico-dialéctico. Pedagogía histórico-crítica.



INTRODUÇÃO

O presente texto tem como intencionalidade última contribuir para a superação do, ainda atual, desafio de desenvolvimento e sistematização dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, parte do objetivo de analisar alguns elementos presentes na proposta didática desenvolvida por Gasparin (2002), notadamente no que se refere à apropriação do autor quanto ao método dialético e suas consequentes transposições didáticas traduzidas em seu livro “*Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*”.

De certo, nosso entendimento é o de que o trabalho realizado pelo autor que ora é objeto de nossa análise foi e é de suma importância para o avançar do desafio de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, sobretudo no que se refere à problemática da tão reiterada referência feita por professoras e professores deste país afora, questionando e exigindo respostas quanto à transposição didática dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o chão da escola.

Sendo assim, consideramos necessário o seu estudo, debate e confronto teórico-prático no sentido de nos apropriarmos de seus fundamentos válidos, bem como, superarmos por incorporação seus limites e equívocos. Nossa intenção é darmos continuidade à senda teórica inaugurada pelo professor Gasparin tal qual sinalizado por Saviani (2012a, p. xv) na apresentação da obra em questão:

Com o presente trabalho, o professor João Luiz Gasparin traz uma importante contribuição [...]. Obviamente, enquanto contribuição, é importante que esse trabalho seja estudado, debatido e confrontado com a experiência concreta da prática docente de modo que consolide seus acertos e promova o aperfeiçoamento dos pontos que eventualmente venham a ser evidenciados como devendo ser aprimorados no processo de sua discussão e experimentação.

Ainda conforme afirma Saviani, na apresentação do livro de Gasparin (2002), ele:

[...] teve a cautela de denominar o seu livro **uma didática para a pedagogia histórico-crítica**, querendo, com isso, alertar para o fato de que esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras. (SAVIANI, 2002, p. x, grifo do autor).

Em concordância com Saviani, o próprio autor afirma ao final de sua introdução que seu trabalho “[...] representa **um esforço e uma tentativa** de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica.” (GASPARIN, 2002, p. 11, grifo nosso). E, tal qual afirmou no prefácio à 5ª edição da obra, “Estava ciente dos riscos, das dificuldades e das possíveis críticas.” (GASPARIN, 2012, p. x).

Vale destacarmos, de início, que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011) têm alertado para o fato de não existir “a” forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica. Mais que isso, como sustentam Lavoura e



Martins (2017, p. 532), tem-se realizado uma “didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica”. Conforme os autores:

É válido pressupor alguns nexos causais que possibilitam explicar essa didatização e desmetodização do método pedagógico histórico-crítico, quais sejam: a) a incompreensão do caráter dialético do método pedagógico, o que leva à sua formalização expressa em passos lineares e mecânicos, sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento, incorrendo-se na didatização do ensino; b) a inadequada caracterização do conceito de mediação presente nessa teoria pedagógica (enquanto interposição que gera transformação), comprometendo a compreensão, por exemplo, da relação teoria e prática e da relação forma-conteúdo-destinatário; c) a falta de clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono do primeiro, levando conseqüentemente à desmetodização do próprio método; e d) por fim, um pretense epistemologismo da pedagogia histórico-crítica, de forma intencional ou não, por parte daqueles que o fazem, muito ao gosto da ambiência contemporânea identificada com o debate pós-moderno, debruçando-se em torno de seus apontamentos didático-metodológicos sem, no entanto, lançar mão da apropriação de suas bases teóricas e históricas, seus fundamentos filosóficos e o significado político do conjunto da obra de Dermeval Saviani, o que leva à interdição da verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532).

De certo que a pedagogia histórico-crítica vem se fortalecendo por meio de uma produção acadêmica cada vez mais vigorosa⁴ que colabora para sua consolidação. No entanto, observamos que no campo da didática há um preocupante conjunto de utilização da referência histórico-crítica que foge ao proposto e fundamentado por Saviani (2011) quanto à questão do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica e de seu fundamento pautado na lógica dialética: o problema do movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise.

Somente buscando evidenciar a problemática aqui ressaltada, realizamos uma busca⁵ utilizando quatro ferramentas de pesquisa com o descritor “pedagogia histórico-crítica”: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dissertações e Teses da CAPES, Acervo Digital da Unesp⁶ e *google* acadêmico.

Os resultados revelam que de 33 trabalhos selecionados para análise (tabela 1), 15 deles⁷ (cerca de 45%) utilizam Gasparin (2002) como principal referência teórica ao se reportarem à didática.

Quadro 1 – trabalhos selecionados para análise

(continua)

N.	BDTD	Observações
1	Aragão, 2012	Não fundamenta o trabalho no materialismo histórico-dialético. O aparecimento da pedagogia histórico-crítica é marginal. Não usa autor específico para a didática.
2	Batalha, 2013	Tomam Gasparin (2002), como referência da didática. Ora
3	Ferragini, 2011	mencionam o materialismo histórico-dialético, ora não.

Quadro 1 – trabalhos selecionados para análise

(continuação)

4	Lopes, 2013	Buscaram manter a coerência teórico-metodológica entre o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica.
5	Luppi, 2012	
6	Mori, 2014	
7	Ponce, 2010	
8	Rachman, 2013	
9	Scalcon, 2003	
N.	Banco de Dissertações e Teses da CAPES	Observações
1	Ferreira, 2012	Buscaram manter a coerência teórico-metodológica entre o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica.
2	Francioli, 2012	
3	Anunciação, 2012	Tomam Gasparin (2002), como referência da didática. Ora mencionam o materialismo histórico-dialético, ora não.
4	Santos, 2015	
5	Rizzo, 2011	
N.	Google acadêmico	Observações
1	Cardoso (2014)	Analisa o conceito de catarse em Gramsci e sua incorporação à pedagogia histórico-crítica.
2	Verdinelli, 2007	Objetivou investigar a formação continuada no ensino fundamental (rede de ensino privada), utilizando como instrumento de formação a didática da pedagogia histórico-crítica. Apoia-se em Gasparin (2002).
N.	Acervo Digital da Unesp	Observações
1	Anjos, 2013	Expressam coerência teórico-metodológica entre o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica.
2	Assumpção, 2014	
3	Bueno, 2009	
4	Cheroglu, 2014	
5	Costa, 2014	
6	Magalhães, 2011	
7	Pasqualini, 2010	
8	Sacomani, 2014	
9	Manzini, 2014	Tomam Gasparin (2002), como referência da didática. Ora mencionam o materialismo histórico-dialético, ora não.
10	Tonus, 2009	
11	Geraldo, 2006	Apesar de utilizar Gasparin (2002) para tratar do planejamento didático a partir da pedagogia histórico-crítica, fez o esforço de articulação entre o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica.
12	Teixeira, 2013	Menciona os “cinco momentos”, mas não os reduz a uma transposição didática, perseguindo demonstrar a articulação do método pedagógico com sua base filosófica marxista.



Quadro 1 – trabalhos selecionados para análise

(conclusão)

13	DINARDI, 2005	Apesar das especificidades de cada um deles, apresentam em comum (com mais ou menos intensidade) a não utilização do materialismo histórico-dialético como referência de base ou um ecletismo filosófico-educacional e a adoção de “uma didática histórico-crítica” (sempre mencionada estando fundamentada em Gasparin, 2002).
14	GENOVEZ, 2006	
15	MATTIAZZO-CARDIA,	
16	RANCHE, 2006	
17	ZUQUIERI, 2007	
Total geral:		33
Utilização de Gasparin (2002) como referência didática		15

Fonte: Elaboração própria a partir das bases de dados consultadas.

Em nosso entendimento, o problema relacionado ao método materialista histórico-dialético e os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica decorre de uma questão central da obra de Gasparin (2002) e que procuraremos analisar, nos limites de um artigo, com vista a avançarmos no debate acerca da didática histórico-crítica: certo equívoco em termos do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados.

Por fim, queremos ressaltar que a análise aqui desenvolvida não pretende esgotar o problema em foco, visto sua complexidade e exigência de sucessivas aproximações ao objeto da discussão. Portanto, nosso desejo é o de que possamos coletivamente avançar rumo à construção de uma *outra* didática para a pedagogia histórico-crítica, dialeticamente *sendo* e *não sendo* a mesma proposta desenvolvida pioneiramente por Gasparin (2002).

A DIALÉTICA COMO LÓGICA E FUNDAMENTO DO MÉTODO PEDAGÓGICO

Tomando a pedagogia histórico-crítica como referência, assumimos uma concepção de ser humano: sujeito histórico, que se constitui pelas relações sociais travadas por meio do trabalho. Dessa definição decorre nossa conceituação sobre o trabalho educativo, como aquele que institui a humanidade alcançada pelo gênero humano em cada indivíduo, de maneira intencional. (SAVIANI, 2011). Logo, a educação é uma atividade mediadora da prática social global, estando sempre referida a uma dada sociedade situada historicamente. (SAVIANI, 2007).

Afirmar que a educação é uma atividade mediadora da prática social significa que ela cumpre o papel de promover o máximo desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas



dos indivíduos, dando-lhes condição para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social.

Ao explicitar o objeto da educação, Saviani (2011) indica que é preciso levar em conta os elementos culturais que precisam ser apropriados para que os sujeitos se humanizem e, de maneira articulada, as formas de ensino mais adequadas para este fim. Os elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) precisam atender à dimensão de **totalidade**, tanto quanto precisam ter em vista o **movimento** e **contradição** presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético do qual a pedagogia histórico-crítica erige. O que procuramos chamar atenção é, portanto, que a didática histórico-crítica não pode estar descolada de seus fundamentos e assim, não pode ser pensada de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos em geral e, particularmente aqui em foco, o trabalho didático.

A coerência com a concepção de conhecimento dialético-materialista exige: 1) ultrapassar a apreensão do real em suas manifestações fenomênicas e aparentes tendo em vista superar o subjetivismo especulativo da realidade objetiva; dado que exige a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e aptos a desvelar o real, indo da aparência à essência dos fenômenos; 2) garantir a apropriação do caráter histórico dos fenômenos, a demandar análise dialética da relação entre sujeito e gênero humano, ou seja, operar dialeticamente com as categorias particularidade e universalidade; 3) possibilitar a inteligibilidade acerca do real, posto que o conhecimento se identifique com a reprodução do movimento da realidade objetiva na consciência.

Tais preceitos demandam, no que tange ao conteúdo escolar, que ele expresse a concretude da **totalidade**, pela via de um movimento lógico de articulação entre análise e síntese. A referência à totalidade nos referidos conteúdos, não deve ser confundida com uma falsa “interdisciplinaridade”, que não ultrapassa a superficialidade dos “projetos” ou “temas geradores”, que forçam as disciplinas a convergir, sem de fato permitir a compreensão da totalidade.

Segundo Saviani (2011), a análise é parte do processo abstrativo dos indivíduos, necessário para que o ponto de partida seja diferenciado do ponto de chegada da prática pedagógica. Para ele, as disciplinas representam o momento analítico, em que as especificidades da matemática, da biologia, da geografia etc. são garantidas, de modo que contribuam para a síntese, a visão orgânica da realidade como totalidade. Há, nessa defesa, a premissa do **movimento**, que vai da síncrese, apreensão inicial e incompleta, à síntese pela mediação da análise. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem, em termos didáticos, se movimentam no interior do trabalho pedagógico de forma **contraditória**, mas



interdependente. Enquanto o ensino se organiza do complexo para o simples e do todo para as partes, a aprendizagem se encaminha do simples para o complexo, da parte para o todo. (MARTINS, 2013). No interior dessa contradição temos o aluno, que passa do não-domínio para o domínio dos conteúdos, expressando o movimento dos conhecimentos em seus aspectos quantitativo e qualitativo, tendo em vista desenvolver a consciência de cada educando.

Saviani (2007, p. 7) assevera que a educação deve “[...] preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas [...]”, partindo de uma heterogeneidade no ponto de partida que leva à homogeneidade no ponto de chegada. Em outros termos, significa que é preciso ultrapassar o trato com os fenômenos do senso comum - do qual deve ser extraído seu núcleo válido, mas que expressa uma concepção fragmentada e assistemática advinda da captação empírica do real, à consciência filosófica, que é unitária e intencional, apta a promover a compreensão da realidade em sua concreticidade histórica, ou, como síntese de relações diversas. O modo como o autor propõe a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato é o método materialista dialético. Logo, a orientação metodológica materialista visa oferecer os mecanismos para a formação da consciência de classe, sendo que o compromisso com essa passagem do senso comum à consciência filosófica “[...] é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária.” (SAVIANI, 2007, p. 7).

O problema central que encontramos em Gasparin (2002) é exatamente no que se refere à questão do método dialético e sua respectiva expressão no movimento de superação da síntese em direção à síntese pela mediação da análise no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos na educação escolar.

Em que pese que Gasparin (2012, p. 5) explicita estar buscando “[...] correlacionar a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem”, bem como sustentar sua proposta no fundamento teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, o que evidenciamos na essência de seu trabalho é uma exagerada simplificação do método, de modo que o autor comete o reducionismo de associar de maneira direta e imediata tal movimento de superação da síntese à síntese pela mediação da análise como uma relação esquemática de prática-teoria-prática. E isto é correntemente encontrado no interior dos capítulos do livro (intencionalmente estruturados em Parte 1 – Prática Social inicial; Parte 2 – Teoria e; Parte 3 – Prática Social final) e, sobretudo, nos anexos em que localizamos “[...] um conjunto de orientações para professores e alunos que desejarem pôr em prática a metodologia proposta.” (GASPARIN, 2012, p. 157).

Conforme as palavras do autor, o seu trabalho está estruturado na teoria dialética do conhecimento, “[...] cuja diretriz fundamental no processo de conhecimento consiste em **partir a prática, ascender à teoria e descer novamente à prática**, não já como prática inicial, mas como práxis [...]. O fundamento para esta fase é o método da economia política de Marx.” (GASPARIN, 2012, p. x, grifo nosso).

A ideia explicitada por ele é a de que o método de Marx possibilita estruturar um novo método pedagógico – desenvolvido por Saviani – que defende o caminhar da prática social, como totalidade, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a prática novamente. Conforme ele afirma:

A proposta pedagógica, portanto, derivada dessa teoria dialética do conhecimento tem como **primeiro passo ver a prática social dos sujeitos** da educação. A tomada da consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano [...]. **O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social.** O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. [...] **O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática** para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática [...]. (GASPARIN, 2012, p. 6-7, grifo nosso).

Como se observa, o autor acaba por associar o movimento do método dialético da síntese à síntese pela mediação da análise a um reduzido esquema de partir da prática, ir para a teoria e retornar à prática. Ao fazer esse associacionismo simplificado e trazer como referência uma passagem de Saviani em que o mesmo afirma ser tal movimento uma orientação segura para o processo de ensino, Gasparin (2012) parece mesmo atrelar a síntese à prática inicial, a análise à teoria e a síntese à prática final, transparecendo a ideia de que tais relações são de fato estanques e paralelas, convertendo o método pedagógico numa sequência de passos mecânicos formalizados, conforme buscamos representar na Figura 1.



Figura 1: Didatização do método pedagógico histórico-crítico.
 Fonte: Elaboração própria dos autores a partir da análise da obra de Gasparin (2002).



Com efeito, mesmo sem ser sua intenção, Gasparin acaba por desembocar a didática da pedagogia histórico-crítica na propalada formulação metodológica da **ação-reflexão-ação**, esta que é pertencente ao ideário pedagógico da formação do professor reflexivo e que tem raízes no próprio movimento escolanovista⁸. Com efeito, tal proposta é permeada por um indigesto pragmatismo que acaba por ser tomado como referência de sua formulação, imputando a lógica formal ao método de uma teoria pedagógica pensada dialeticamente.

Gasparin assim busca sintetizar a relação entre o método dialético e a estrutura e conteúdo de sua obra:

As **três fases do método dialético** de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, [...] se desdobram nos **passos** da pedagogia histórico-crítica, propostos por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*. Disso resultaram cinco capítulos – “Prática social inicial do conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática social final do conteúdo” – nos quais se tentou explicitar o novo processo dialético da aprendizagem escolar. (GASPARIN, 2012, p. 8-9, grifo nosso).

Vemo-nos, pois, na obrigação de confrontar tal entendimento com o autor central da pedagogia histórico-crítica. Assim afirmou Saviani (2015, p. 38-39, grifo do autor):

Aqui também é preciso manter sempre presente 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. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: 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.

Em texto intitulado *Questões básicas da fundamentação teórica de Saviani* publicado em 1996 pela professora Betty Antunes de Oliveira, a mesma já alertara para o fato de que a concepção de educação como mediação desenvolvida por Saviani somente é possível de ser compreendida se concebe-se a **mediação** dentro da lógica dialética marxista. Conforme evidenciado por ela:

[...] é preciso ter claro o conceito de mediação (*Vermittlung*) utilizado por MARX, sem o que não se pode compreender claramente todas as suas implicações no



pensamento de SAVIANI. O conceito de mediação no seu sentido cotidiano de mera passagem linear e unilateral, como a ideia de uma ponte que liga um lado a outro, como um momento propedêutico a outro, impede-nos totalmente de compreender dinamicamente a complexidade das relações recíprocas que constituem esse conceito de educação como mediação. Isto é, é preciso ultrapassar esse sentido determinado pela imediaticidade do cotidiano e fazer o *détour* (de que fala KOSIK) para, pela mediação do abstrato, pensar dialeticamente o movimento contraditório que caracteriza o movimento da realidade que não é visível nem perceptível de imediato. [...] Se não se concebe a mediação dentro de uma concepção dialética, não se compreende o conceito de educação em SAVIANI. (OLIVEIRA, 1996, p. 55).

É evidente que os indivíduos se situam constantemente em atividade prática com o meio em que vivem, vale dizer, os sujeitos estão inseridos na prática social. Sob este aspecto, tal afirmativa vale também para as demais espécies animais. Entretanto, a diferença da relação dos seres humanos com a prática social, comparando-se com os outros animais, deve ser analisada a partir da natureza da própria atividade prática realizada.

Conforme a teoria social marxiana, “[...] o animal está em relação imediata com o objeto de suas necessidades, que são sempre iguais e biologicamente determinadas.” (MARKUS, 1974, p. 62). Disto decorre que os animais estão em atividade prática com o meio de forma totalmente imediata, ou seja, a atividade prática do animal se realiza de maneira imediata.

Já a atividade prática dos homens ganha características que superam esta imediaticidade, tornando-a uma relação mediatizada e suscetível de modificação. É, portanto, uma atividade prática rica de mediações numerosas e ações recíprocas. Tais pressupostos trazem implicações quando pensamos no trabalho educativo escolar. Isto porque, conforme a perspectiva materialista histórico-dialética de Marx, as formas mais desenvolvidas de conhecimento já estão presentes na própria realidade histórico-social, vale dizer, na prática social humana.

Ocorre que estas formas mais desenvolvidas de conhecimento “não pairam no ar”! Não estão disponíveis e dispersas na cotidianidade da vida dos indivíduos. Daí advém a importância do conceito de **educação como mediação** na pedagogia histórico-crítica, bem como, seu fundamento metodológico que busca expressar o movimento do conhecimento constituído como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise.

O conceito de educação como mediação da prática social explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornamos a ela para agir praticamente. Os momentos intermediários do método pedagógico “[...] não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior.” (MARSIGLIA, 2013, p. 239). E assim, “O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva.” (DUARTE, 2008, p. 80). De certo:



A passagem da relação prática à relação teórica não significa absolutamente uma transcendência do mundo objetivo, uma separação entre a consciência e as necessidades humanas, algo similar a uma pura contemplação. Ao contrário: essa passagem (que significa o reconhecimento do objeto no que ele é em si e no modo como ele existe em si) resulta do fato de que as necessidades que determinam o conhecimento tornam-se cada vez mais numerosas e universais, e se dirigem a totalidade do objeto, da natureza e do homem: o que só se tornou possível graças ao desenvolvimento da produção material; à objetivação do homem; à universalização do processo de transformação da natureza. (MARKUS, 1974, p. 66).

Portanto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade.

Entendemos que o caminho seguro e coerente para tal realização, tendo o método dialético e seus fundamentos como pressupostos do trabalho educativo e da didática histórico-crítica – e não como procedimento de ensino, o que foi feito por Gasparin (2002) e vem ocorrendo com a apropriação de sua obra por diversos autores –, seja cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular buscar os elementos que compõe a **estrutura de dinâmica e funcionamento**⁹ de sua atividade de ensino (Figura 2), isto é, identificar a **finalidade** do ensino (o que se traduz nos **objetivos** do planejamento), seu(s) **objeto(s)** de ensino (os respectivos **conteúdos** advindos do conhecimento sistematizado e convertidos em saber escolar), bem como, as possíveis **ações e operações** a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as **formas** de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar).

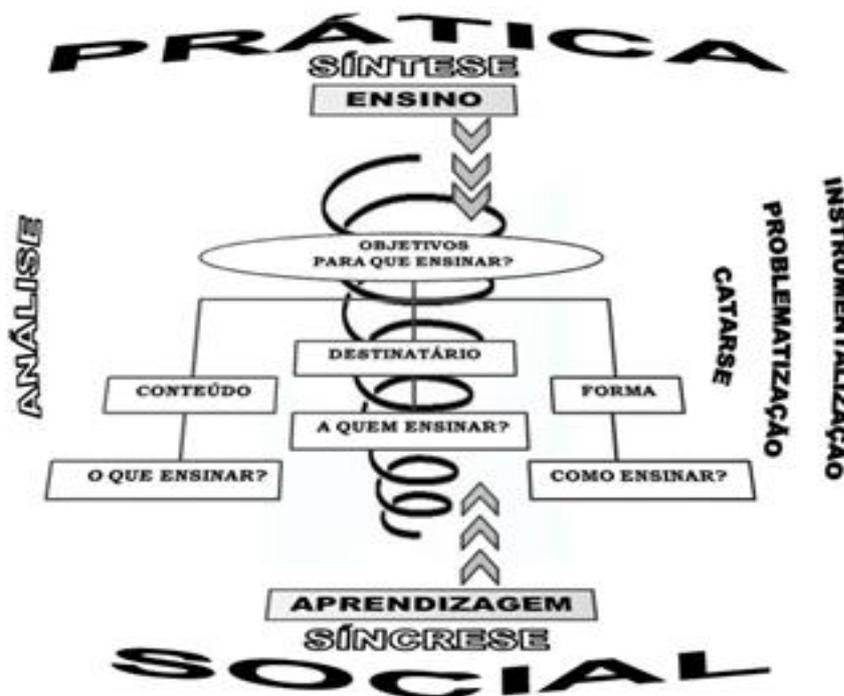


Figura 2 – Fundamentos da didática histórico-crítico.
 Fonte: Elaboração própria dos autores.

Desta maneira, a estrutura da atividade de ensino reconhecida e identificada por cada professor na especificidade de sua área de conhecimento permite a organização do planejamento de ensino enquanto expressão dos traços essenciais daquilo que deve ser assimilado pelos alunos em meio à educação escolar.

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada *ensinar*, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas as quais não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”.

É por meio deste encaminhamento metodológico que almejamos superar alguns dos problemas da didática histórico-crítica, explicitando as particularidades da atividade de ensino, sua estrutura e dinâmica constitutiva, permitindo materializar o conceito de educação como mediação da prática social global tomada como ponto de partida e de chegada, bem como, concretizar seus momentos intermediários de problematização, instrumentalização e catarse.



A DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PONTOS E CONTRAPONTO

Visando situar o método materialista histórico dialético na dinâmica do trabalho didático, Saviani (2008) salienta que o **ponto de partida da prática pedagógica** histórico-crítica é a prática social. Para um profícuo entendimento do método pedagógico o qual toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, é necessário compreender que a referida prática social é concebida a partir do conjunto da teoria social elaborada por Marx e Engels. Sendo assim, necessariamente está presente no entendimento desta prática social a concepção marxiana e engelsiana de ser humano e de história social humana.

Segundo estes autores, a prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social a qual explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana. (DUARTE, 2012; MARKUS, 1974).

Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar requer a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais. O que se coloca em relevo é que a prática social como ponto de partida da prática pedagógica **não é** um primeiro “passo” (porque isso nos levaria a perda do caráter dialético do método), **nem tão pouco** “[...] caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado.” (GASPARIN, 2002, p. 15).

A interpretação deste autor sobre o ponto de partida da prática pedagógica equivoca-se ao considerar que ela se ocupa de “[...] saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares.” (GASPARIN, 2002, p. 16). Se assim fosse, faria sentido planejar para essa “etapa”, uma contextualização do real, um “[...] levantamento sobre a **vivência prática, cotidiana** dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado.” (GASPARIN, 2002, p. 25, grifo nosso). Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, no campo da pedagogia histórico-crítica existem insistentes e sistemáticas críticas às ideias pós-modernas, às quais tem divinizado a vida cotidiana e com isso aligeirado e assolapado a educação escolar de qualidade.

Destarte, é o próprio Saviani (2011) que nos explica que dirigir-se pela vida cotidiana nos coloca diante do **aluno empírico** (sujeito aparente, imediato), quando deveríamos guiar o



planejamento didático-pedagógico pelo **aluno concreto**, que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido. Essas afirmações em nada representam desrespeito aos alunos, colocá-los em condição de submissão ou inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista o entendimento do ser humano como sujeito que se constitui e se desenvolve por apropriação da cultura.

De acordo com Lavoura e Martins (2017, p. 534):

[...] assumir a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas.

Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se aos conteúdos mais relevantes para sua transformação, há que haver a **problematização** dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos.

Para Gasparin (2002, p. 35), é no “[...] processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo [que se] predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio.” No entanto, devemos ressaltar que esse entendimento **não tem sustentação** nem na psicologia histórico-cultural e nem na pedagogia histórico-crítica.

No caso da primeira, podemos, por exemplo, nos debruçar sobre a relação entre motivos e sentido pessoal dentro da estrutura da Atividade humana. Segundo a psicologia histórico-cultural, a Atividade (processo que visa satisfazer uma necessidade) é composta de ações, operações e carrega motivos que a determinam. Porém, há uma diferenciação entre os tipos de motivos orientadores da Atividade. Como esclarece Asbahr (2014, p. 268, grifo nosso) os motivos podem ser:

[...] **geradores de sentido**, ou motivos realmente eficazes, e **motivos-estímulos**, ou motivos apenas compreensíveis. Os primeiros motivos conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os motivos-estímulos, diferentemente, têm função sinalizadora e não geram sentido, e assumem o papel de fatores impulsionadores - positivos ou negativos - da atividade, podendo-se dizer que são motivos externos à atividade do sujeito.



Na afirmação de que situações-problema estimulam o raciocínio, toma-se como pressuposto que já existe a compreensão, a consciência da importância daquele conteúdo por parte do aluno - posto que ele teria sido “estimulado” na “etapa” anterior, e isso daria a ele um motivo gerador de sentido para manter-se atento e interessado no ensino do conteúdo em questão. Contudo, os motivos se transformam de apenas compreensíveis para realmente eficazes, à medida da explicitação daquilo que o objeto da atividade encerra e sua manifestação aparente oculta, o que se vincula à própria natureza do trabalho educativo. Logo, não há como tomar como premissa que a colocação do estudante diante de “problemas” vai provocar seu desenvolvimento intelectual.

Em relação à pedagogia histórico-crítica, a afirmação de Gasparin (2002) também não se assegura, se temos como fundamento o que *é/não é* problema, em sentido filosófico, conforme esclarece Saviani (2000). Para este autor, problema não é sinônimo de pergunta, dúvida ou aquilo que se desconhece. Ao analisar um fenômeno, observaremos nele uma concretude apenas aparente. É preciso captar sua essência; ultrapassar a cortina de fumaça para conhecer de fato o fenômeno. Aquilo que **necessitamos** conhecer em essência, isso sim, é verdadeiramente problema. (SAVIANI, 2000).

À educação escolar cabe garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade nas suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se. A ideia de problematização se coloca, portanto, como atendimento às necessidades postas pela prática social que, em anuência ao método materialista-dialético, não se identifica com o entorno social imediato e particular.

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, **na escola**, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas.

Em conferência proferida em 2012, no Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica [...]”, Saviani afirmou que a problematização: “[...] na verdade, é o primeiro passo do trabalho educativo [...]”, não sendo a prática social uma etapa didática. E a própria problematização não é, necessariamente, objeto de um momento didático. Ela está contida na prática social e organiza o processo de ensino. Destarte, o âmbito da problematização conclama muito mais a esfera cognitiva dos professores acerca do que deva ser ensinado do que a esfera cognitiva dos alunos. Segundo Saviani (2012b, grifo nosso), a problematização trata da:

[...] identificação dos problemas postos pela prática social que exigem uma resposta da educação, uma resposta do processo educativo. [...] Isso significa que a problematização é algo que tem que se pôr primeiro e principalmente para os próprios professores. Então não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Nova defende, é o procedimento que essas teorias que estão circulando hoje defendem no sentido de



valorizar, levar em conta os conhecimentos das crianças embora seja um conhecimento de senso comum, um conhecimento do tipo cotidiano, do tipo tácito [...] mas esse seria o ponto de partida. Você parte daí, valoriza os conhecimentos para depois ir chegando a outras modalidades. **Não é exatamente isto que corresponde ao método da pedagogia histórico-crítica.** A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos concretos e não apenas como indivíduos empíricos, nós vamos ter em conta que isso é necessidade deles e não uma necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...] mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade [...].

Recorremos a esta citação sabidamente longa por entendê-la emblematicamente representativa do que seja problematização para a pedagogia histórico-crítica. Assim, fazer perguntas para os alunos, como parte de “[...] procedimentos **fundamentais** nesta fase” (GASPARIN, 2002, p. 44, grifo nosso), não corresponde ao sentido metodológico proposto por Saviani. Pode operar como um dentre inúmeros procedimento de ensino, uma técnica por meio da qual se propõe um diálogo com os alunos acerca daquilo que o professor já selecionou como conteúdo a ser ensinado. Desta forma, o professor orienta as perguntas para um dado objeto e objetivo de ensino e, portanto, ainda que a problematização seja um momento metodológico da prática pedagógica histórico-crítica, ela não se resume às perguntas feitas aos alunos, pois isso é tão somente um recurso didático.

Outros dois aspectos acerca da problematização precisam ser destacados. O primeiro, diz respeito às próprias demandas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. A passagem do não-domínio ao domínio de determinado conhecimento, em certo grau de complexidade, permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta. Desse modo, é a própria aprendizagem – e não as problematizações iniciais – que possibilita ou requer o aparecimento de novas problematizações e isso nos ressalta uma vez mais a dialeticidade do método pedagógico de Saviani, que não segue uma sequência linear de passos.

O segundo ponto diz respeito à problematização na sua relação com a concepção de educação como atividade mediadora da prática social que, nesta condição, não tem o poder de transformação direta e imediata dos entraves e estruturas sociais. Isso quer dizer que a problematização não se restringe aos aspectos relacionados aos conteúdos a serem ensinados guardando correspondência também com as “[...] condições requeridas ao trabalho pedagógico



[...]. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas”, segundo Martins (2013, p. 291).

Outrossim, cabe questionar, como essas duas primeiras “etapas”, quais sejam, prática social e problematização, se desenvolveriam na educação infantil se as tomarmos pelas definições e proposições de Gasparin (2002). Como organizaríamos o conteúdo a partir das “vivências cotidianas” dos bebês? Quais respostas poderíamos obter de uma criança de até três anos, por exemplo, a respeito das “situações-problemas” que lhe forem colocadas como objeto de aprendizagem? Tais questões permanecerão em aberto se não forem superados os enfoques que preterem os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica.

Corroborando esta consideração destacamos o trabalho de Camargo (2016) que investigou a implantação da pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão (PR), entrevistou professores da rede municipal e abordou, entre outros aspectos, as dificuldades dos educadores para a realização da transposição didática da pedagogia histórico-crítica para a sala de aula. Os docentes narram que, em formação com o professor Gasparin, o questionaram “[...] na ocasião de sua vinda para o encontro de formação, sobre a materialidade da pedagogia histórico-crítica no processo de ensino junto às crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais e relatam que o autor apontou limites e esclareceu que realmente sua obra intitulada ‘Uma didática para a pedagogia histórico-crítica’ **foi idealizada pensando na realidade dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Nível Médio.**” (CAMARGO, 2016, p. 98, grifo nosso).

Nesse caso, teríamos que afirmar que a teoria pedagógica histórico-crítica não tem aplicabilidade para a educação infantil e anos iniciais. Porém, fazer essa afirmação coloca a pedagogia histórico-crítica em situação de extrema vulnerabilidade, posto que uma pedagogia não pode ser fragmentada e servir somente à formação destes ou aqueles alunos. Como teoria pedagógica, seus princípios devem ser gerais e cabíveis a qualquer segmento, nível e modalidade de ensino, pois dizem respeito ao papel da educação escolar na formação do **gênero humano.**

Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a **instrumentalização** como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano.

Mas afinal, como transmitir os conteúdos? Qual(is) a(s) forma(s) de organização do trabalho didático para que ele instrumentalize os alunos, de acordo com a pedagogia histórico-crítica? As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se



destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática - planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 64), o método pedagógico pressupõe que:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...].

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do **produto** que se almeja por meio do **processo** de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir.

Nosso destaque pretende, pois, colocar em relevo a **impossibilidade** de tratar os momentos pedagógicos, fundados no materialismo histórico dialético, como faz Gasparin (2002), como algo linear, sequencial, independente em cada uma de suas “etapas”. É o que está expresso pelo autor (GASPARIN, 2002, p. 57, grifo nosso), ao afirmar, por exemplo, que “[...] a Instrumentalização é a **fase** na qual os conceitos científicos se estruturam” ou ainda,



que “É nesta **fase** que, de fato, ocorre a aprendizagem do conhecimento científico, ou seja, dos conceitos científicos. (GASPARIN, 2002, p. 107, grifo nosso). Além de não se reduzir a uma “fase”, considerando a dialeticidade do movimento pedagógico, não podemos assinalar a instrumentalização como o “ponto” em que os conceitos científicos se estruturam¹⁰. A respeito do que seja rigorosamente o pensamento por conceitos, abordaremos a seguir, ao discutir a **catarse**.

Por conseguinte, a catarse tem significado bem mais amplo e aprofundado e, com base na dialeticidade do método pedagógico, inexistente uma suposta fase depois da outra. Sendo assim, ela não acontece somente ao final do processo de ensino. Logo, é equivocado assinalar, a respeito dela, seja por sua importância ou por seu próprio “acontecimento”, que:

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que **o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas**, anteriormente levantados, sobre o tema em questão. Esta é a **fase** em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo, os conteúdos e os métodos de trabalho usados na **fase** anterior. (GASPARIN, 2002, p. 127-128, grifo nosso).

De nossa parte, a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a **qualidade** do conteúdo e a **quantidade** de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno.

Vai daí que o ponto de partida e o **ponto de chegada da prática educativa** (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa - e portanto, não há um “retorno” à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam, pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem. Como assinalam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 354, grifos dos autores):

[a] relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o **movimento** dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de **totalidade** dos fenômenos da prática social, analisados em sua **história e contradições**.

Uma mudança imediata de atitude não necessariamente significa compreensão/transformação da prática social. Assim como o psiquismo humano tem uma longa jornada para alcançar formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação



escolar tem um longo caminho para que as “práticas” não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo, meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos pelos quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos.

Em conformidade com Vygotski (2001) o pensamento se desenvolve nos indivíduos ao longo da história de apropriação de signos que lhe é legada por meio do ensino, sobretudo na escola, pressupondo mudanças qualitativas nas estruturas de generalização que pautam a formação de conceitos. Sendo assim, se uma criança aprender, por exemplo, sobre a importância da mata para a preservação de rios e disser, hipoteticamente: “não podemos destruir a natureza porque isso prejudica formações florestais que são importantes para evitar erosão do solo e também porque provoca o assoreamento”, é preciso verificar qual o grau de elaboração já alcançado em relação a cada um dos conceitos presentes na formulação deste juízo.

Para que possamos assegurar que essa colocação seja, de fato, expressão de pensamento rigorosamente abstrato e representativo do domínio de conceitos, é necessário analisar o grau de complexidade da compreensão do sujeito sobre os atributos essenciais dos fenômenos em causa. Há que se levar em conta, então, que existe uma diferença qualitativa entre o que sejam abstrações sob a forma de representações verbais e o que sejam os conceitos propriamente ditos. As representações subjugam-se ao real sensível e experiencial do sujeito assentando-se, sobretudo, em sua memória individual, por isso não ultrapassam a esfera da particularidade. Já os conceitos cumprem exatamente a função inversa, qual seja, suplantar o sensível em sua particularidade tendo em vista captar os traços essenciais dos objetos e fenômenos em sua universalidade pela via da memória histórica.

Assim, é preciso analisar, na suposta colocação anterior de uma criança, se sua frase representa de fato um juízo, isto é, uma articulação interna lógica entre diferentes conceitos ou mera reprodução verbal advinda de sua capacidade de memorização do que lhe foi dito, bem como se este juízo lhe permite analisar a questão da preservação da natureza em sua totalidade. Tendo a totalidade como objetivo do ensino não será ao final de uma aula, um bimestre, um semestre e às vezes nem mesmo um ano, que obteremos esse resultado.

Para tanto, a pedagogia histórico-crítica advoga que o trabalho pedagógico deva ser levado a cabo por anos de forma sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento. Segundo Martins (2013, p. 292), a catarse, “[...] correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados.”

Trata-se, por conseguinte, da formação, em cada sujeito particular, das capacidades que já foram edificadas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, notadamente, a capacidade para agir com a máxima consciência acerca do que seja o objeto e os objetivos da ação. Só assim estaremos trabalhando efetivamente para a formação dos indivíduos dentro de



uma perspectiva que busca a superação da sociedade de classes a partir da luta travada por sujeitos históricos, formados e transformados com a participação da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos, mais uma vez, a significativa importância da obra de Gasparin (2002) no que se refere a inaugural tentativa de sistematizar uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Sem ela, possivelmente, as discussões teóricas em âmbito acadêmico e no interior de diversas secretarias municipais e estaduais de ensino de nosso país não teriam avançado.

No entanto, tal qual salientado no decorrer deste artigo, tal importância não nos isenta da análise das fragilidades que sua obra apresenta ao buscar transpor para a prática didática os fundamentos da teoria pedagógica cuja construção coletiva temos buscado colaborar. Sendo assim, entendemos fazer-se necessário recuperar os fundamentos teórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, sobretudo no que se refere ao método materialista histórico-dialético.

Nesse sentido, insistimos na elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira articulada, os **conteúdos de ensino** (gênese, estrutura e desenvolvimento), as **formas** (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os **destinatários** (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos). Para tanto, tais práticas devem estar alicerçadas no método dialético, que, conforme Lavoura e Marsiglia (2015, p. 348):

[...] requer um esforço muito grande por parte daqueles que se dispõem a fazê-lo [estudá-lo]. Há pouquíssimas páginas no conjunto [da obra de Marx] de fato dedicadas à questão do método. Isto porque ele jamais se preocupou em escrever regras metodológicas a serem aplicadas em um contexto social independente do objeto do conhecimento.

Logo, se não há como encontrar um tratado sobre método em Marx, menos ainda há meio de se fazer uma transposição mecânica de seus pilares para a sala de aula. O que Saviani (2008) inaugurou, em termos de método pedagógico, em poucas linhas da obra *Escola e Democracia*, foi uma síntese daquilo que existe sistematizado no conjunto das obras de Marx. Ademais, destaque-se que um método de ensino não se identifica com a organização didática dos procedimentos adotados, haja vista que **método** na tradição marxiana representa um conjunto de fundamentos lógicos articulados que permite ao sujeito desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento desse objeto e, portanto, relacionando-o com o trabalho educativo, permite que afirmemos que o **método pedagógico** é aquele que alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo.

Diferentemente, os procedimentos didáticos representam as estratégias por meio das quais a prática pedagógica se realiza iluminada pelo método e tendo em vista o alcance das



finalidades de determinado projeto. Sendo assim, destaque-se que por método temos as articulações internas entre **teoria** e **ações práticas** orientadas por ela, de sorte que no âmbito de tais ações **os procedimentos didáticos** se concretizam como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele subordinados. Daí a inviabilidade da aplicação de qualquer método pedagógico sem conhecer e dominar profundamente seus fundamentos teórico-filosóficos.

Somos anuentes à proposição de Duarte (2013, p. 246-247), ao sublinhar que “[...] quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo, mesmo que seus agentes não tenham consciência disso.” O ponto fulcral da didática histórico-crítica é, portanto, o comprometimento com o ensino de qualidade, com a aprendizagem efetiva e com o enraizamento pedagógico alicerçado, consolidado, engajado e comprometido com a formação da classe trabalhadora, tendo neste ideal alfa e ômega da pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E. dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2013.
- ANUNCIACÃO, B. C. P. da. **Análise de uma proposta de mediação didática contextual para a incorporação de conceitos científicos em química com base na perspectiva histórico crítica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Química, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.
- ARAGÃO, A. S. **Ensino de química para alunos cegos**: desafios no Ensino Médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.
- ASBAHR, F. da. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 2, maio/ago. p. 265-272, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- ASSUMPCÃO, M. de. C. **Arte e vida em Vigotski e Lukács**: uma referência para a análise da categoria de prática social na pedagogia histórico-crítica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.
- BATALHA, C. V. **O bulling à contraluz**: um projeto semiótico para o ensino de língua portuguesa. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.



BUENO, J. Z. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2009.

CAMARGO, T. L. de. **Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016.

CARDOSO, M. M. R. **Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2014.

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

COSTA, L. Q. **Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

DINARDI, A. J. **A pedagogia histórico-crítica como prática pedagógica em educação ambiental com enfoque em resíduos sólidos urbanos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2005.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>. Acesso em: 18 ago. 2017.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. 3. ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-217.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FERRAGINI, N. L. de. O. **Ensaio acadêmico: da teoria à prática em sala de aula**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

FERREIRA, N. B. de. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.



FRANCIOLI, F. A. de. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GENOVEZ, C. L. de. C. R. **A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2006.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências e de biologia na perspectiva histórico-crítica**. 2006. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2006.

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, jan./abr. 2015, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**. v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Ciudad de México: Editorial Cartago, 1984.

LOPES, A. A. **Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

LUPPI, S. E. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

MACHADO, V. de. O. **Contribuições do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” (GPEME), à prática pedagógica histórico-crítica**. Relatório de pesquisa, PIBIC, Ufes, 2016.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da Atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.



MANZINI, R. C. da. R. **Educação ambiental na educação da criança**: análise de uma prática docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARSIGLIA, A. C. G. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 10., 2016, Campinas, SP. **Anais [...]** Campinas, SP: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

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

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. da EDUFRJ, 2011.

MATTIAZZO-CARDIA, E. **Ensaio de uma didática da matemática com fundamentos na pedagogia histórico-crítica utilizando o tema seguridade social como eixo estruturador**. 2009. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2009.

MORI, R. C. **Experimentação no ensino de química**: contribuições do Projeto Experimentoteca para a prática e para a formação docente. 2014. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2014.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

PONCE, R. de. F. **Da prática à teoria**. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

RACHMAN, V. C. B. **Enfrentando a lógica do homogêneo**: aspectos centrais para um trabalho diversificado junto aos educandos. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.



- RANCHE, P. M. **A pedagogia histórico-crítica e a abordagem do tema água sob a perspectiva da sustentabilidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2006.
- RIZZO, M. A. L. **As apropriações e objetivações do conteúdo judô nas aulas de educação física escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.
- SACCOMANI, M. C. da. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.
- SANTOS, N. de. O. B. dos. **Ensino e aprendizagem da didática à luz do pensamento dialético**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.
- SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. (ed.). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. xii-xvi.
- SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. (ed.). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. p. ix-xii.
- SAVIANI, D. Conferência de encerramento. **Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012b. Gravação sonora.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.
- 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.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SCALCON, S. G. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.



TEIXEIRA, L. A. **Formação do educador ambiental**: reflexões de um professor da escola pública. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2013.

TONUS, K. P. **Psicologia e educação**: aproximação e apropriação. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

VERDINELLI, M. M. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 2001. Tomo II.

ZUQUIERI, R. de. C. B. **O ensino de ciências na educação infantil**: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2007.

Notas

¹ Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI), professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Grupo de Pesquisa e Extensão Pedagogia histórico-crítica e Educação Escolar. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

² Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do Programa da Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Grupo de Estudos Marxistas em Educação. E-mail: ligia.martins@unesp.br

³ Pós-doutor em Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro, Portugal) e em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), professor titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF). E-mail: nicolalavoura@gmail.com

⁴ Confira: Marsiglia, 2016.

⁵ O levantamento foi realizado em março de 2015. Nosso critério foi a menção aos “cinco momentos” da prática pedagógica histórico-crítica, a algum deles (como “prática social” ou “catarse”, por exemplo) ou outras particularidades que pudessem auxiliar na compreensão do desenvolvimento da prática pedagógica histórico-crítica.

⁶ Como explica Machado (2016), o grupo de pesquisa “Estudos marxistas em educação” é aquele que tem acumulado o maior quantitativo e qualitativo de trabalhos vinculados à pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, tendo seus líderes filiação à Unesp (Araraquara), julgamos importante investigar também essa base de dados.

⁷ Anunciação, 2012; Batalha, 2013; Dinardi, 2005; Ferragini, 2011; Genovez, 2006; Lopes, 2013; Luppi, 2012; Manzini, 2014; Mattiazzo-Cardia, 2009; Ranche, 2006; Rizzo, 2011; Santos, 2015; Tonus, 2009; Verdinelli, 2007; Zuquieri, 2007.

⁸ Não por acaso Gasparin sustenta algumas de suas análises em Paulo Freire e Sandra Corazza.

⁹ Conferir Lavoura e Martins (2017); Leontiev (1984); Marx (2011).

¹⁰ Apesar de trazermos apenas dois pequenos excertos aqui, a questão dos conceitos científicos é colocada pelo autor por cerca de cinquenta páginas, revelando-se importante e marcadamente vinculada à instrumentalização.