



DOI:[10.20396/rfe.v14i1.8668571](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668571)

A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas

Carolina Nozella Gama¹ Joelma de OliveiraAlbuquerque² Celi Nelza Zülke Taffarel³ 

Resumo

Este artigo objetiva apontar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas, orientando a compreensão do fenômeno educativo, contribuindo com a alteração da prática pedagógica, no sentido de articulá-la aos interesses da classe trabalhadora. Considerando a pertinência das elaborações desenvolvidas coletivamente acerca da PHC, que vão desde a realização de eventos, cursos e disciplinas, livros, artigos, teses e dissertações, indicamos a necessidade de balanços da produção do conhecimento, que adentrem na análise do conteúdo destas produções, indicando avanços e possíveis lacunas a serem coletivamente assumidas.

Palavras-chave: Teoria educacional crítica. Dermeval Saviani. Pedagogia socialista.

Pedagogía histórico-crítica en el marco de las ideas pedagógicas contrahegemónicas

Resumen

Este artículo pretende señalar los aportes de la Pedagogía Crítico-Histórica, en el marco de las ideas pedagógicas contrahegemónicas, orientando la comprensión del fenómeno educativo, contribuyendo con la alteración de la práctica pedagógica, en el sentido de articularla a los intereses de la clase trabajadora. Considerando la relevancia de las elaboraciones desarrolladas colectivamente sobre la APS, que van desde la realización de eventos, cursos y disciplinas, libros, artículos, tesis y disertaciones, señalamos la necesidad de balances de la producción de conocimiento, que entren en el análisis del contenido de estas producciones, indicando avances y posibles vacíos a ser asumidos colectivamente.

Palabras clave: Teoría crítica de la educación. Dermeval Saviani. Pedagogía socialista.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na Universidade Federal de Alagoas, Campus de Arapiraca. E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Doutora Titular, na Universidade Federal da Bahia. E-mail: celi.taffarel@gmail.com

Introdução

Este artigo objetiva apontar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas, para orientar a compreensão do fenômeno educativo, contribuindo com a alteração da prática pedagógica, no sentido de articulá-la aos interesses da classe trabalhadora em transformar a sociedade, frente ao esgotamento das possibilidades civilizatórias do capitalismo enquanto projeto histórico, a exemplo do aprofundamento da desigualdade social no atual momento da pandemia da Covid-19.

Para tanto, considerando o limite de espaço de um artigo, iniciamos por um resgate do contexto em que foram formuladas as bases da teoria pedagógica Histórico-Crítica, passando ao caráter coletivo e permanente de sua elaboração. Isto fica evidenciado no levantamento preliminar da produção de teses que assumem a perspectiva histórico-crítica como teoria educacional e pedagógica, o que apresentamos num segundo momento do texto.

O acompanhamento da produção do conhecimento através de balanços permanentes, é uma atitude filosófica que nos permite sintetizar avanços, identificar limites, elaborar novas hipóteses, e contribuir para manter a rigorosidade teórica no que tange às bases filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica.

PHC e as ideias pedagógicas contra-hegemônicas

No quadro das ideias pedagógicas, são consideradas contra-hegemônicas as perspectivas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço da transformação da sociedade, visando instaurar uma nova forma de sociedade (SAVIANI, 2008b). Saviani (2007) explica que o que se produz no campo das ideias pedagógicas encontra explicações no movimento das relações de produção material da existência. O resgate da trajetória das primeiras formulações da Pedagogia Histórico-Crítica permite-nos elucidar a estreita relação de suas elaborações com a realidade concreta. Tais formulações decorrem da atividade de Saviani como

professor, militante, intelectual, buscando responder às necessidades educacionais de sua época (GAMA e MARSIGLIA, 2018).

Valemos-nos da obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007) para recapitular brevemente o período histórico em que foram formuladas as bases da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, que se situa no bojo dos ensaios contra-hegemônicos das pedagogias críticas que buscavam orientar a prática educativa na década de 1980-1991.

No período que antecedeu a década de 1980 (1969-1980) a Pedagogia Tecnicista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista destacaram-se no âmbito das ideias pedagógicas. Tais proposições foram desenvolvidas sob a base de um processo de industrialização e crescimento da urbanização; período de transição entre o tipo de Estado, as formas de Estado e o regime político; abandono da independência e soberania para uma doutrina de interdependência; golpe militar de 1964 e o ajuste da ideologia política ao modelo econômico; e por fim a concepção produtivista da educação com base na teoria do capital humano, incorporando os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Durante a Ditadura Empresarial Militar a concepção produtivista da educação configurou-se e, também, neste período foram realizados os primeiros ensaios contrários a essa concepção. Ao recuperar o lema positivista “ordem e progresso” que se metamorfoseou em “segurança e desenvolvimento”, Saviani (2007) destaca as características deste período, a saber: a adoção do modelo econômico associado-dependente; o aumento de empresas internacionais estreitando os laços com os EUA; a demanda de preparação de mão de obra para essas empresas; a meta de elevação da produtividade do sistema escolar que levou a adequação do modelo organizacional no campo da educação; as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico, ao controle do comportamento (behaviorismo). Desde então, os organismos internacionais⁴ já tinham um papel hegemônico ditando regras e orientando

⁴ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

os rumos da educação na América Latina. O empenho dos principais autores que formulavam a concepção produtivista da educação era transpor a forma de classificação para o campo educacional “[...] no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência” (SAVIANI, 2007, p.371).

Neste quadro, cabe um destaque para o papel ocupado por Valnir Chagas que, entre 1962 e 1976, quando membro do Conselho Federal de Educação (CFE), elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, assim como as licenciaturas e formação de professores de modo geral. Saviani sintetiza:

[...] Valnir exerceu em plenitude a função intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964 (SAVIANI, 2007, p.379).

No bojo desse modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, a concepção produtivista da educação (pedagogia tecnicista e concepção analítica) predominou no âmbito das proposições pedagógicas. A pedagogia tecnicista tinha como elementos centrais: a organização racional dos meios; professor e aluno ocupando posição secundária no processo educativo; concepção, planejamento, coordenação e controle a cargo de especialistas, supostamente neutros, objetivos e imparciais. Neste contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema, cabendo à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Segundo Saviani (2007, p. 381-383),

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de

(UNESCO); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).

vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

Conforme Saviani (2007), embora a concepção analítica da filosofia da educação tenha se desenvolvido paralelamente a pedagogia tecnicista, não se pode afirmar que uma se inspira na outra. A afinidade entre as duas baseia-se nos mesmos pressupostos filosóficos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade. Porém, a concepção analítica não tem como objetivo a realidade, mas sim a linguagem que se profere acerca da realidade.

De acordo com Saviani não cabe superestimar a importância da concepção analítica no contexto da educação brasileira, uma vez que sua influência, em termos específicos, resultou bastante restrita. Naquilo que é próprio dela tem havido uma oscilação entre o hermetismo e a redundância (ibid., p. 391).

Saviani (2007) explica que em contraposição a concepção produtivista da educação, atrelada à manutenção do capital, surgiram os estudos crítico-reprodutivistas que faziam a crítica à educação hegemônica, pondo em evidência as funções reais da política educacional da época⁵. As principais formulações tinham referência na “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica⁶”, na “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado⁷” e na “teoria da escola dualista⁸”. Em síntese,

⁵ Sobre as contestações da década de 1980 que impulsionaram o aparecimento das “pedagogias de esquerda”, vale destacar que esse período teve a peculiaridade de que todas as teorias que se contrapunham à pedagogia tecnicista se colocavam como oposição, inclusive teorias como o construtivismo, partícipe das pedagogias do “aprender a aprender”, consolidadas a partir da década de 1990, as quais Saviani não inclui nas pedagogias contra-hegemônicas. Afinal, embora se contrapusessem ao tecnicismo, estas ‘pedagogias ativas’ não questionavam a estrutura socioeconômica, encarando a educação como autônoma.

⁶ A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica focalizava a análise da ação pedagógica institucionalizada, no sistema escolar; explicando a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos dominados (SAVIANI, 2007).

⁷ A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) – considerando as diferentes modalidades de AIE, Althusser conclui que o AIE escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante, ou seja, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2007).

⁸ A teoria da escola dualista – a função da precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa feita de duas formas explicitando a ideologia burguesa e sonogando e disfarçando a ideologia proletária. A escola é entendida como aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2007).

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes [...] Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica a pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face as relações sociais [...] A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2007, p.395-397).

Esta breve recapitulação do período histórico que trouxe à tona a crítica à concepção de educação burguesa, auxilia-nos a entender em que conjuntura foram elaborados os ensaios contra-hegemônicos que marcaram a década de 1980. Ao recuperar o contexto de organização e mobilização do campo educacional no período, como expressão da exigência de reorientação da prática educativa, Saviani (2007) ressalta que do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas de nossa história. Essa década foi precedida pela fundação de entidades que visavam congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, quais sejam: a Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978. Além disto, a década de 1980 foi inaugurada com a constituição de associações que “[...] depois foram transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2007, p. 401).

Saviani explica que, embora marcada por problemas e contradições, a década de 1980 contou com um vigoroso movimento organizativo-sindical. Ele assinala que a organização dos profissionais da educação neste período se deu em dois vetores:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe

trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2007, p. 402).

O primeiro vetor era representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, voltadas para a produção, discussão, divulgação e formulação de propostas para uma educação pública de qualidade. Neste campo “[...] situam-se ANDE e CEDES, com suas respectivas revistas, e a ANPED, com suas Reuniões Anuais. Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) [...]”, (SAVIANI, 2007, p. 402). O segundo vetor era protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE e ANDES. Deste modo, além de um vigoroso movimento organizativo-sindical, a década de 1980 foi marcada por uma ampliação significativa da produção acadêmico-científica, “[...] amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros [o que possibilitou a área da educação] a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica [...].” (SAVIANI, 2007, p. 405). Sintetizando o contexto em que se deram as formulações pedagógicas “contra-hegemônicas”, Saviani (2007, p. 411) afirma:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Entretanto, o autor destaca dois fatores limitativos de proposição das pedagogias “contra-hegemônicas”: o caráter de transição democrática que abriu as portas para o retorno da conciliação pelo alto, visando à manutenção da ordem socioeconômica vigente e camuflando os antagonismos entre

classes sociais distintas; e a heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas. Sendo assim,

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão ‘pedagogias de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’: uma pedagogia ‘de esquerda’, com toda a vagueza ‘que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado’ (SNYDERS, 1974, p.193). Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...]; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2007, p. 412-413).

Dentre as pedagogias contra-hegemônicas vinculam-se à primeira tendência as Pedagogias da ‘educação popular’ e Pedagogias da prática; e à segunda tendência a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica. Não é objetivo deste artigo tratar de cada uma destas proposições pedagógicas, mas evidenciar que a formulação pedagógica histórico-crítica se deu no quadro de efervescência dessas ideias pedagógicas contra-hegemônicas na década de 1980 no Brasil, conforme reitera o próprio autor:

Os estudos que compõem este volume [refere-se ao livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”] se inserem no contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980. Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas. E, em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de ‘moda marxista’ que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e

dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 4ª edição).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação burguesa. Como explicitado no livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, ao situar a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, esta teoria pedagógica foi tomando corpo à medida que se diferenciou das concepções críticas da educação, constituindo um tipo de orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista.

O autor localiza a concepção crítico-reprodutivista historicamente, a partir das consequências do movimento de jovens de maio de 1968, que pretendia fazer a revolução social pela revolução cultural, tendo suas manifestações mais fortes na França, mas repercutindo em diversos países, dentre os quais o Brasil. Esclarece que tal movimento chegou a ameaçar a ordem constituída na França, porém a crise foi contornada, tendo a exacerbação do autoritarismo tecnocrático como consequência. No Brasil não foi diferente, a tomada das escolas pelo movimento estudantil expressou a tentativa de revolucionar a sociedade pela via da reforma cultural, prevalecendo, porém, o autoritarismo tecnocrático com o agravante da repressão militar.

Os crítico-reprodutivistas desempenharam um importante papel no impulsionamento da crítica ao regime e à pedagogia autoritária, sendo alimento daqueles que se opunham à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Neste momento não havia distinção entre teorias reprodutivistas e não-reprodutivistas, “[...] o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficavam mais ou menos misturados, imbricados.” (SAVIANI, 2008a, p.67). Gradativamente, foram evidenciando-se os limites do crítico-reprodutivismo e a necessidade de buscar saídas.

Desde o início de seus estudos no campo da filosofia da educação, Saviani (2008a) se confrontava com o problema de como abordar as questões educacionais em termos dialéticos. Seu primeiro esforço neste sentido está

expresso no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, de 1969, no qual discutia o problema dos objetivos da educação brasileira e os meios para atingi-los. Até então isso não havia sido feito de forma explícita e sistemática no país.

Inicialmente Saviani não distinguia a concepção crítico-reprodutivista da dialética, mas ao tratar da questão e buscar textos percebia que havia uma lacuna no que dizia respeito à abordagem dialética da questão educacional. Diante disto, ensaiou trabalhar com os textos de Baudelot e Establet, “A escola capitalista na França”, e com o de Paulo Freire, “Ação cultural para a liberdade”. Observa que se fixou no texto de Paulo Freire porque nos textos anteriores não havia uma abordagem dialética da educação, mas sim uma referência a dialética, mas uma dialética idealista, de consciências. Já o texto de Freire “[...] refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social” (SAVIANI, 2008a, p.68).

Àquela altura, já estava inteiramente claro para mim que Bourdieu e Passeron não se encaixavam na concepção dialética. Cunhei para a sua teoria a denominação de vertente ‘sociológica’, porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica social, quer dizer, uma teoria da educação válida para todas as épocas e todas as sociedades que existiram, existem ou venham a existir. À medida que minhas análises se aprofundaram, fui percebendo que a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser considerada expressão da visão dialética. Isso está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório (SAVIANI, 2008a, p.69).

Diante da necessidade de superar as análises crítico-reprodutivistas, aumentava-se a exigência de uma análise que desse conta do caráter contraditório do problema educacional, “[...] resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, 2008a, p. 70). Tal processo tomou forma a partir de 1977, porém o nome “tendência histórico-crítica” foi introduzido depois, já que a denominação “dialética”

dava brecha para um entendimento idealista da dialética, concebida como relação intersubjetiva, como dialógica.

Cunhei, então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2008a, p. 70).

Explicitadas as razões para a escolha da denominação concepção histórico-crítica, o autor aponta o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, pois neste ano o problema de abordar dialeticamente a educação passou a ser discutido de maneira mais ampla e coletiva, período em que coordenava a primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Saviani (2008a) recupera os marcos e a trajetória do desenvolvimento da concepção histórico-crítica, a iniciar pela defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury em 1979, que apresentou uma formulação sistemática para o enfrentamento do problema da superação do crítico-reprodutivismo, tomando a contradição como categoria-chave, à qual as demais subordinam-se; e tendo como principal interlocutor a visão crítico-reprodutivista.

Já em 1981, a defesa da tese de Guiomar Namó de Mello, baseada nas análises sistematizadas por Cury, colocou o problema partindo do pressuposto de que a educação tem uma função política (o que era reconhecido) e contraditória; sua tese central era que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. No seu texto está presente a noção de que “[...] o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado.” (SAVIANI, 2008a, p.72).

Na sequência, em 1983, Saviani elabora o texto “Onze teses sobre educação e política” publicado no livro “Escola e democracia”, em que buscou caracterizar de maneira mais precisa “[...] as relações entre política e

educação para que sejam superados tanto o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação” (SAVIANI, 2008a, p.72).

Apresentados estes marcos, o autor explica que a partir de então, essa nova proposição pedagógica foi tomando forma sistematizada e desenvolvendo-se até começar a alcançar certa hegemonia na discussão pedagógica. A partir de então, o reprodutivismo vai dando lugar ao

[...] esforço de encontrar saídas para a questão pedagógica na base da valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas [...] E multiplicam-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula (SAVIANI, 2008a, p.72).

Somou-se a este esforço de apresentar elementos que contribuíssem com a prática pedagógica, o trabalho de José Carlos Libâneo, que analisava a prática dos professores, buscando redefinir a didática à luz da concepção histórico-crítica, por ele denominada ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’.

Para além dos orientandos de Saviani, outros estudiosos contribuíram significativamente com o debate acerca do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica. A partir de uma crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática, na qual incluía-se a proposição de Libâneo, Luiz Carlos de Freitas somou-se a este esforço de contribuir com as elaborações acerca do trabalho pedagógico, com destaque para as categorias que envolvem a organização desse trabalho, como objetivo/avaliação e conteúdo/método. Contudo, estas proposições sofreram grande inflexão a partir da década de 1990, havendo um avanço da expressão neoliberal no nível teórico, representada pelas teorias pós-modernas. Na realidade, desde o final da década de 1980 as “correntes pedagógicas ‘de esquerda’” já vinham enfrentando dificuldades crescentes, (SAVIANI, 2007).

Esse panorama conjuntural característico dos anos 1980 alterou-se drasticamente a partir do início da década de 1990. A derrocada dos regimes do chamado ‘socialismo real’ tornou insustentável o ‘modismo marxista’, ao mesmo tempo em que deu alento ao protagonismo do pensamento de direita,

autodenominado impropriamente de neoliberal. Nesse novo clima, a moda passa a ser uma visão relativista, misto de irracionalismo e ceticismo, traduzida em clichês como ‘pós-modernidade’, ‘transculturalidade’, ‘complexidade’, ‘lógica iterativa e relacional’, ‘pluralismo de perspectivas’ etc. (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 4ª edição).

Com o advento da crise da sociedade capitalista da década de 1970, em termos do clima cultural ganharam força as ideias pós-modernas, em que as metanarrativas dão lugar aos jogos de linguagem. Em âmbitos econômico-políticos, a denominação que se generalizou foi o ‘neoliberalismo’, que remete ao Consenso de Washington. Na realidade tratava-se de um liberalismo extremo marcado pelo ataque ao Estado regulador, pela defesa da desregulação dos mercados, da abertura das economias nacionais e da privatização dos serviços públicos; e no campo político, pela crítica às democracias de massa e a fragmentação dos trabalhadores (PINTO, 2007). Não havendo lugar para todos na ordem econômica atual, com índices de desemprego cada dia mais crescentes, bem como o trabalho precarizado e a informalidade. “O significado que veio a prevalecer [...] deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...]”, centrado nas habilidades e competências individuais de buscar se qualificar para ser competitivo e se dar bem no mercado de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 428).

Assim, passa-se a assumir o discurso do fracasso da escola pública, “[...] justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.” No âmbito educacional assistimos a partir de então a retomada das ideias pedagógicas escolanovistas, construtivistas e tecnicistas. Travestidas de novas, essas proposições pedagógicas cuidam de preparar os trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, que é incerto e instável. Cada indivíduo deve responsabilizar-se pela sua qualificação para tornar-se cada vez mais empregável e fugir da exclusão do mercado de trabalho. Nesse bojo difundem-se e tomam força as pedagogias do ‘aprender a aprender’, a pedagogia das competências e a pedagogia corporativa.

Apesar do influxo da década de 1990, as teses centrais da proposição pedagógica histórico-crítica permanecem atuais, pois a negação do acesso ao conhecimento sistematizado aos trabalhadores se mantém, assim como se mantém a exploração do trabalho pelo capital. Além disto, as elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica tiveram continuidade e se adensaram ao longo de sua trajetória. Recuperando fôlego a partir dos anos 2000, e estendendo-se às duas últimas décadas, a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo com seu desenvolvimento tanto no âmbito da crítica às concepções educacionais burguesas, quanto no campo propositivo.

Desta forma, cabe recolocar um aspecto anunciado no objetivo deste artigo, a saber: a origem das pedagogias contra-hegemônicas é a necessidade da classe trabalhadora organizada no modo de produção capitalista. Este critério nos permite observar e tecer a crítica às pedagógicas que se apresentam como “contra-hegemônicas” ou “críticas”, mas que seus elaboradores atuam fora dos organismos que se alinham às necessidades da classe trabalhadora, como os sindicatos e entidades anteriormente citadas, ou outras frentes que surgem com este objetivo (tal como o Fórum Nacional Popular da Educação através da CONAPE⁹); e ressaltar, por outro lado, que esses elaboradores atuam sim, como intelectuais orgânicos da burguesia em entidades internacionais a serviço do imperialismo internacional, a exemplo da Unesco com o famoso “Relatório Jacques Delors”, já bastante criticado por Duarte (2003).

Para demarcar esta diferenciação, e atualizar o movimento das forças contra-hegemônicas no Brasil a partir de um dado concreto da atualidade, recuperamos a análise apresentada no “Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora”, acerca do rompimento do pacto social entre a sociedade civil organizada “por uma educação verdadeiramente democrática,

⁹ Conferência Nacional Popular de Educação, organizada pelo FNPE, que é composto por 44 entidades, entre associações científicas e educacionais, sindicatos, movimentos sociais, movimentos estudantis, fóruns, conselhos, centrais sindicais, redes. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

a qual só se assegura por meio do fortalecimento da educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade (...)”:

Esse pacto foi rompido pela implementação das políticas ilegítimas de Michel Temer. Rompido pela entrega do pré-sal, cujos royalties seriam destinados para a educação, aos interesses estrangeiros e pela Emenda Constitucional 95, que, ao congelar por 20 anos os investimentos em políticas públicas no país, inviabilizou por completo o cumprimento das diretrizes e metas do PNE, incluindo a mais conhecida delas: a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para a educação. Rompido pela suspensão de programas e políticas de acesso que afetam a garantia constitucional de universalização da educação básica e expansão da educação superior. Rompido pela reforma do ensino médio feita arbitrariamente via medida provisória, sem discussão com educadores e entidades do campo educacional, e que torna essa etapa da educação básica ainda mais excludente, rebaixando a formação e visando ao desmanche e à privatização da escola pública. Rompido pela aprovação da terceirização irrestrita, inclusive para atividades-fim, medida cujos efeitos são a precarização nas relações de trabalho e ampliação da degradação das condições de trabalho, a supressão dos direitos dos trabalhadores, o rebaixamento salarial, a perda de direitos sociais e a redução da representação sindical, sem contar o grave prejuízo à qualidade do ensino e ao projeto pedagógico das instituições. Rompido pela leniência — ou, de fato, conivência do Poder Executivo — com tentativas explícitas e espúrias de censura e criminalização do magistério, como a simbolizada pela parcialidade do movimento Escola Sem Partido e suas propostas de implementação de leis da mordaza em todo o país. Rompido pelo aparelhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela ingerência e recomposição à revelia do Fórum Nacional de Educação (FNE) — com a exclusão de entidades históricas do campo educacional e a abertura do órgão aos interesses do capital privado — e pela nítida intenção do Ministério da Educação de inviabilizar a realização de uma Conae/2018 nos moldes democráticos e com ampla participação social (CONAPE, 2017, p. 1-2).

Este é um exemplo do aprofundamento das contradições sociais que o modo de produção capitalista vem gerando no campo educacional, que impulsionou a reorganização das entidades do campo da educação, da ciência e tecnologia em torno de uma crítica que jamais seria realizada pelas instituições burguesas que sustentam do ponto de vista teórico, as ações políticas em curso que vem destruindo a educação pública em nosso país. E é em meio a estas contradições, que se ergue um terreno de possibilidades para o desenvolvimento das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Ainda no manifesto da CONAPE, é possível identificar:

Sem a reflexão sobre uma concepção pedagógica crítica, o enfrentamento das políticas ilegítimas deste governo e a construção do Sistema Nacional de Educação, com fortalecimento da escola pública e regulamentação do ensino privado, não há projeto democrático de educação (CONAPE, 2017, p. 2).

Recuperamos as reivindicações de um coletivo organizado expressas nos documentos da CONAPE, para reafirmar que, desenvolver uma concepção pedagógica crítica, enquanto contribuição à ciência pedagógica, não se confunde com um “giro linguístico”, este criticado por (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010), ou seja, trata-se de reafirmar que a teoria, enquanto nível de desenvolvimento da consciência e da linguagem, não tem existência independente do real e suas determinações, e que o desenvolvimento das pedagogias contra-hegemônicas só é possível pela mediação de uma *práxis* coletiva organizada concretamente em meio à luta de classes.

Assim, avaliação da produção científica é compreendida como uma atividade que pautada na concepção de Epistemologia enquanto lógica e teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978), relaciona os aspectos internos (lógicos) e externos (históricos). Em outras palavras, a ‘teoria’, como uma atividade humana com peculiaridades, “[...] deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas também sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados” (KOPNIN, 1978, p. 237-238). É nesse contexto que se recoloca a necessidade de estabelecer o diálogo entre o grau de desenvolvimento do conhecimento acerca da pedagogia histórico-crítica e as necessidades da classe trabalhadora organizada, base das pedagogias contra-hegemônicas.

O caráter coletivo da pedagogia histórico-crítica

O esforço coletivo de elaboração da concepção pedagógica histórico-crítica pode ser constatado, tanto na realização de eventos e disciplinas de pós-graduação, quanto na realização de produções, que direta ou indiretamente, relacionam-se a essa teoria pedagógica, contribuindo para o seu desenvolvimento. Buscamos explicitar tal movimento, identificando o

que veio sendo construído e adensado nas últimas décadas, conforme sistematizado nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Eventos que expressam a elaboração coletiva no campo da pedagogia histórico-crítica

Ano	Eventos	Instituição
1994	Simpósio “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”	UNESP/Marília
2009	Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”	UNESP/Araraquara
2012	Congresso “Infância e Pedagogia histórico-crítica	UFES/Vitória
2015	Congresso “Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”	UNESP/Bauru
2016	Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica	UFES/Vitória
2018	Congresso “Pedagogia Histórico-crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de projetos de ‘escolas sem partidos’	UNESP/Presidente Prudente
2019	Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta pela escola e democracia	UFBA/Salvador

Fonte: Elaboração das autoras.

É possível identificar no quadro 1, alguns aspectos que demonstram o esforço coletivo para submeter as elaborações à crítica pelos pares, para avaliar e planejar ações concretas, para identificar saltos qualitativos, para levantar novas hipóteses. Destacamos, portanto: a) após 2009, ocorre uma regularidade temporal na realização destes eventos, ganhando uma dinâmica maior na segunda metade da década de 2010; b) a manutenção, nos temas do evento, de pautas que refletem necessidades da classe trabalhadora; c) a tendência que se instala pela alternância nos locais de realização dos eventos, antes concentrados no Sudeste, e que atualmente se estende para o nordeste, ocorrido em 2019, dada a relevância das ações desenvolvidas pela Rede LEPEL¹⁰ de Grupos de Pesquisa, em especial na UFBA, com a Pedagogia Histórico-Crítica. Registra-se ainda que deveria ter ocorrido um novo evento em 2020, porém não foi possível dado o cenário de pandemia da Covid-19.

¹⁰ Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL).

Quadro 2 – Disciplinas que expressam a elaboração coletiva no campo da Pedagogia histórico-crítica¹¹

Ano	Disciplinas
2010	Pedagogia histórico-crítica.
2011	Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais.
2012	Pedagogia Histórico-Crítica: uma construção coletiva.
2014	Dimensões Teóricas e Práticas da Pedagogia Histórico-Crítica.
2015	Pedagogia Histórico-Crítica e a Escola Pública.
2020	Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora.
2021	Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática.
2022	Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: escola, currículo e a formação crítica.

Fonte: *Elaboração das autoras.*

As disciplinas acima listadas, foram coordenadas pelo Grupo HistedBr, realizadas a partir da Faculdade de Educação da Unicamp, em parceria com diversas instituições de ensino superior brasileiras que compõe uma rede de pesquisadores organizada nacionalmente de 42 grupos¹² vinculados, além de outras redes parceiras. Atualmente as disciplinas estão sendo ofertadas em conjunto, com organização coletiva, tendo sido transformadas também em cursos de extensão nas IES cujos pesquisadores não estão vinculados a programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Estas ações aumentaram seu alcance quando passaram a ser transmitidas diretamente pelo canal de vídeos do grupo em tempo real. No quadro 2, portanto, é importante destacar a relação com as temáticas dos eventos listados no quadro 1, reforçando nossa constatação do esforço empreendido para o desenvolvimento coletivo da teoria pedagógica Histórico-crítica, articulando grupos em todo o país, realizando eventos, aprofundando os estudos através de disciplinas e cursos de extensão.

¹¹ Disciplinas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR, e ao PPGE/FE/Unicamp – Coordenação dos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi em parceria com pesquisadores de outras instituições.

¹² Relação dos Grupos de trabalho vinculados. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 15 fev. 2022.

O caráter coletivo e permanente das elaborações no campo Histórico-crítico também está expresso na produção do conhecimento. Em uma aproximação a uma amostra que consideramos significativa, realizamos um levantamento preliminar de teses, que assumem a perspectiva histórico-crítica como teoria pedagógica, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Isto se fez necessário, visto que, embora haja diversos grupos de pesquisa que estudam esta temática, não há um banco de dados organizado que concentre as produções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica¹³. Além disso, dado que a maior parte da produção do conhecimento está concentrada nos programas de pós-graduação no Brasil, pressupõe-se que estes são espaços privilegiados de produção do conhecimento mais aprofundado e desenvolvido, além de a pós-graduação estar ligada à formação direta de novos quadros de pesquisadores, que além de formar novas gerações de professores, também mantém a teoria em movimento através de atividades articuladas de ensino, pesquisa e extensão.

O levantamento no sítio da BDTD foi realizado considerando-se o descritor “pedagogia histórico-crítica” como expressão exata presente no título das teses, sendo identificados 26 estudos. A seguir, nos quadros 3 e 4, apresentamos uma sistematização inicial desta produção.

Quadro 3 – Teses da BDTD – Título contendo a expressão exata pedagogia histórico-crítica¹⁴

Ano	Título	Autoria
2006	Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Geraldo, Antonio Carlos Hidalgo
2009	Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar	Magalhães, Carlos Henrique Ferreira

¹³ Apesar desta constatação, um primeiro importante passo foi dado com o lançamento em abril de 2021, do *dossiê* “Dermeval Saviani, um marxista da educação” que reúne artigos, entrevistas, vídeos, livros deste que, segundo os editores, é “um dos mais relevantes pensadores críticos da Educação no Brasil contemporâneo”. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao>. Acesso em: 15 fev. 2022.

¹⁴ Busca realizada no dia 02 de fevereiro de 2022. BDTD > Busca Avançada > Filtros de Busca > Teses > Título > Contém > Pedagogia histórico-crítica. Resultado: 28 produções. Excluídas: 2 repetidas. Total: 26 teses.

2009	Ensaio de uma didática da matemática com fundamentos na pedagogia histórico-crítica utilizando o tema seguridade social como eixo estruturador	Cardia, Elizabeth Mattiazzo
2012	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura	Ferreira, Nathalia Botura de Paula
2014	O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista	Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão
2014	A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais	Malanchen, Julia
2014	A pedagogia histórico-crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração: um estudo comparado entre Brasil e Colômbia	Magalhães, Anderson Cruvinel
2015	Educação, filosofia e design: a pedagogia histórico-crítica como proposta de formação teórica e de apropriação emancipatória da estética como prática social	Vaz, Fabiana Marques Jeremias Leite
2016	Educação em sexualidades crítica: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica	Biancon, Mateus Luiz
2016	O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Rabatini, Vanessa Gertrudes
2017	O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Anjos, Ricardo Eleutério dos
2017	Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica	Marques, Hellen Jaqueline
2017	O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica	Silva, Efrain Maciel e
2017	Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Silva, Célia Regina da
2018	O método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica	Wihby, Alessandra
2018	Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica	Motter, Adriana Fátima Canova
2018	Aproximações da educação científica com orientação CTS e pedagogia histórico-crítica no ensino de química	Silva, Anderson Jésus da
2018	Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica	Assumpção, Mariana de Cássia
2018	Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical	Abreu, Thiago Xavier de
2018	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Sacomani, Maria Cláudia da Silva

2018	O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Silva, Matheus Bernardo
2019	A relação entre teoria e prática na pedagogia histórico-crítica: análise de uma proposta pedagógica para a educação infantil	Claudino-Kamazaki, Silvana Galvani
2019	Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Carvalho, Bruna
2019	A "arte como veículo" para a formação humana: considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da pedagogia histórico-crítica	Costa, Leonardo Pereira da
2020	Formadores de professores de Química e Pedagogia histórico-crítica	Lôbo-Santos, Vânia
2020	Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades	Santos, Manoel Gonçalves dos
Total		26

Fonte: *Elaboração das autoras.*

No que diz respeito ao período de produção, o levantamento compreendeu de 1987 a 2020 (33 anos), o que se encontra disponível na BDTD. Foram localizadas 26 teses, sendo a primeira identificada datada de 2006. Três anos depois, em 2009, foram localizadas mais duas teses, e uma em 2012. A periodicidade passou para dois anos, com uma tese defendida em 2014. A partir de então, entre os anos de 2014 a 2020, a frequência e a quantidade de trabalhos aumentam, mantendo-se ininterrupta. Com destaque para os anos de 2017 e 2018, que contabilizaram quatro e sete teses defendidas, respectivamente. No intervalo de dez anos observa-se um pico da produção nos anos de 2017 e 2018, que contabilizaram onze estudos, um pouco mais de 42%, das teses defendidas no período.

No que tange às universidades em que estas teses foram elaboradas, temos a seguinte distribuição: Universidade Estadual Paulista - Unesp (15); Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (3); Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2); Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2) Universidade de Brasília - UNB (1); Universidade Estadual de Maringá - UEM (1); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS (1), e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ (1). Em termos percentuais, quase 70% das teses concentram-se nas estaduais paulistas Unesp (57,69%) e Unicamp (11,53%). Depois temos

UFSCAR e UFSC com 7,69% das teses cada uma, seguidas da UNB, UEM, PUC e UNIJUÍ com 3,84% cada uma.

Desta forma, quanto à distribuição da produção por região do país, cerca de 80% dos estudos de doutoramento, que mencionam a pedagogia histórico-crítica no título, concentram-se no Sudeste, seguida por 7,68% na região Sul e 3,84% na região Centro-Oeste. Não é objetivo deste artigo debruçar-se na explicação do quadro apresentado. Limitar-nos-emos a apontar pistas para a explicação dos dados arrolados, pois sabemos que esta explicação necessita de investigações específicas e de maior fôlego.

Uma das pistas para explicação da concentração da produção no Sudeste diz respeito ao financiamento recebido pela pós-graduação nesta região do país¹⁵. Pode ser uma sinalização acerca da necessidade de a Rede de pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica ampliar a atuação para fortalecer o desenvolvimento desta teoria em Programas de Pós-Graduação em outras regiões do país, como a Norte e a Nordeste. Além disto, esperamos ter elucidado na primeira parte do texto, que a origem e o desenvolvimento da concepção pedagógica histórico-crítica relacionam-se à trajetória de Dermeval Saviani como professor, militante, intelectual, buscando responder às necessidades educacionais de sua época. Desde que coordenou a primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e depois na Universidade Estadual de Campinas, busca-se responder aos problemas e necessidades educacionais de maneira mais ampla e coletiva. A orientação de pesquisas e a formação de quadros de professores e pesquisadores nesta perspectiva teórica inicia-se na região Sudeste, nas universidades de São Paulo.

Levantados estes dados mais gerais acerca das teses identificadas, realizamos uma síntese acerca dos principais temas apresentados pela produção investigada. O fizemos inicialmente a partir da leitura dos resumos, e quando não explícito no resumo, consultamos os trabalhos completos.

¹⁵ Não desconsideramos que o fato das IES públicas do sul e sudeste receberem financiamento maior relaciona-se ao processo de desenvolvimento desigual do país. Apesar de não ser objeto deste estudo averiguar com rigor tais questões, não poderíamos deixar de registrar aqui tal realidade.

Organizando as teses segundo as temáticas investigadas e frequência com que aparecem, foi possível organizar as principais problemáticas identificadas em cinco grupos, a saber:

Quadro 4 – As problemáticas investigadas - análises alicerçadas e estabelecendo relações com a pedagogia histórico-crítica

1) Quanto ao ensino de conteúdos escolares: ciências e biologia; matemática; literatura; química; música; educação física; linguagem oral e escrita.
2) Quanto à teoria educacional e pedagógica¹⁶: prática escolar; método de ensino; currículo; educação do campo; projeto político-estratégico, a escola pública e a luta socialista.
3) Quanto à formação inicial em nível superior e continuada: prática educativa de cursos de graduação em Administração; educação em sexualidades crítica na formação continuada de professoras; concepção de mundo e formação de professores; formação de professores de Química;
4) Quanto às reflexões filosóficas: estética como prática social; trabalho educativo e a natureza humana; Educação escolar, individualidade e fundamentos estéticos; relação entre teoria e prática; arte e formação humana.
5) Quanto aos fundamentos psicológicos na educação escolar: desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar; desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar; dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil; interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano.

Fonte: Elaboração das autoras.

Do exposto, síntese da amostra aqui delimitada, cabe explicitar algumas constatações: 1) A Pedagogia Histórico-Crítica continua como referência para desenvolver o conhecimento acerca do ensino de conteúdos específicos, e, por outro lado, é possível verificar áreas ainda não identificadas, como o ensino de geografia, história, física, línguas estrangeiras, por exemplo. 2) A Pedagogia Histórico-Crítica também sendo uma teoria que pode fundamentar não só a formação de professores, mas também a formação superior em cursos de bacharelados, como *Design* e *Administração*; 3) Explicita-se também as reflexões filosóficas que a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio dos seus fundamentos pode

¹⁶ Segundo Freitas (1987, p.136), a teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica, por sua vez, trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico.

proporcionar, como no âmbito da ontologia, da estética, da política; 4) Outro aspecto importante que vem sendo desenvolvido são as relações entre uma atuação pedagógica (histórico-crítica) e o desenvolvimento psíquico do ser humano no processo de escolarização.

Este mapeamento torna-se significativo para identificar temáticas mais desenvolvidas, problemáticas identificadas, contribuições para a *práxis* pedagógica, para o trabalho educativo em diferentes níveis de ensino, e para a formação de professores, que expomos aqui como possíveis pontos de partida para novas sínteses acerca da teoria pedagógica Histórico-Crítica, levantamento de novas hipóteses, e necessidades de aprofundamento de estudos em outras áreas e sobre problemáticas específicas.

Do ponto de vista do desenvolvimento da teoria pedagógica, pautadas nas premissas do método materialista histórico-dialético, avaliamos que cercar a Pedagogia Histórico-Crítica de experiências pedagógicas concretas, de reflexões filosóficas, de explicações sobre o desenvolvimento humano e seu psiquismo, promove uma materialização da compreensão cada vez mais rica das problemáticas educacionais, como síntese de múltiplas determinações.

Considerações Finais

Considerando a pertinência e a atualidade das elaborações que vem sendo desenvolvidas coletivamente acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, que vão desde a realização de eventos periódicos, passando por cursos e disciplinas para estudos sistemáticos, e feita esta caracterização mais geral de uma amostra da produção envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica, indicamos a necessidade de desdobramentos em estudos posteriores, que ampliem a amostra e adentrem na análise do conteúdo das produções, indicando avanços e possíveis lacunas a serem coletivamente assumidas.

As concepções apresentadas respondem às necessidades históricas atuais no âmbito da educação, especificamente, quanto ao enfrentamento do rebaixamento da formação dos trabalhadores, sustentado pelas concepções educacionais hegemônicas, que correspondem aos interesses dominantes,

procurando orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente (SAVIANI, 2008b).

A apreensão da dinâmica das relações entre as condições objetivas da luta de classes, suas contradições, e as possibilidades de construção da teoria pedagógica Histórico-Crítica, é um desafio permanente. O presente artigo se coloca como um exercício para contribuir com este processo.

Referências

GAMA, C. N.; MARSIGLIA, A. C. G. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). *Lançamento Conferência Nacional Popular de Educação*. Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora. Brasília: Conape, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 74–98, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i2.8635492. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635492>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Rev. do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008b.

Artigo recebido em: 27/02/2022
Artigo aprovado em: 03/05/2022
Artigo publicado em: 30/04/2022