



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGEn

Programa de
Pós-Graduação
em Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
- MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

ALEXANDRE REBECA SANTOS

DIDÁTICA E PLANEJAMENTO:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

FOZ DO IGUAÇU – PR

2026



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
- MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

ALEXANDRE REBECA SANTOS

DIDÁTICA E PLANEJAMENTO:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Nível Mestrado, da Linha de Pesquisa de Ensino, Linguagens e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Julia Malanchen

FOZ DO IGUAÇU – PR

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rebeca Santos, Alexandre
DIDÁTICA E PLANEJAMENTO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA / Alexandre Rebeca Santos;
orientadora Julia Malanchen. -- Foz do Iguaçu, 2026.
145 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2026.

1. Lógica dialética. 2. Trabalho pedagógico. 3. Didática.
4. Pedagogia Histórico-crítica. I. Malanchen, Julia , orient.
II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGEn Programa de
Pós-Graduação
em Ensino

ALEXANDRE REBECA SANTOS

DIDÁTICA E PLANEJAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Formação de Professores, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
JULIA MALANCHEN
Data: 10/03/2026 12:27:59-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Orientador(a) - Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS
Data: 10/03/2026 12:19:07-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Georgyanna Andrea Silva Morais

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
JOSÉ LUIZ DERISSO
Data: 10/03/2026 17:52:02-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

José Luiz Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 9 de março de 2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores da rede pública de educação, que, mesmo diante de inúmeros desafios, mantêm vivo o compromisso de socializar o conhecimento e promover a formação humana de seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, por ser a base e a responsável pela minha educação e escolha profissional, oferecendo amor, apoio e sacrifício incondicionais.

Agradeço ao Wagner, meu companheiro de vida, pelo apoio constante e presença em todos os momentos.

Agradeço às amigas e colegas de estudo Andriele Caroline Castro da Rosa e Manoela Micuanski da Silva, pelos momentos de dedicação em grupo e momentos felizes compartilhados ao longo desse processo, que tornaram essa jornada mais leve e prazerosa.

Em memória do meu avô, Sr. Lauro Rebeca, agradeço a inspiração que deixou em minha vida, especialmente no que diz respeito à dedicação ao trabalho e à família. Sua memória é uma fonte de motivação e orgulho para mim.

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação, em especial à professora Dr.^a Júlia Malanchen, pela orientação e dedicação ao longo de 5 anos, desde a graduação, e por ter acreditado em mim e inspirado meu crescimento acadêmico e profissional.

EPÍGRAFE

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Dermeval Saviani

SANTOS, A. R. **Didática e planejamento: contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2026. 136 f. Dissertação (Mestrado em ENSINO) - Programa de Pós-Graduação em ENSINO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2026

RESUMO

Este trabalho aborda a didática e o planejamento do ensino, visando apresentar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologicamente, foi realizado no âmbito teórico-bibliográfico, utilizando a revisão sistemática para a coleta de dados, e tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético e a teoria educacional e pedagógica Histórico-Crítica. O objetivo geral é identificar os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para a didática e o planejamento do ensino. Os objetivos específicos incluem apresentar fundamentos teóricos que sustentam o método didático da Pedagogia Histórico-Crítica, analisar como as categorias da didática histórico-crítica e do planejamento são tratadas em teses e dissertações, identificando possíveis equívocos na aplicação do método didático, e sistematizar contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a didática e o planejamento do ensino. O estudo evidenciou a importância de compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica para a efetivação do trabalho educativo. Também se verificou que equívocos no método dialético, que fundamenta a didática histórico-crítica, podem levar a esquematismos, didatizações reducionistas e à falta de compreensão da organização do trabalho pedagógico nessa perspectiva. Além disso, o método da Pedagogia Histórico-Crítica visa elevar a consciência dos indivíduos sobre a realidade, mediante um processo de mediação que esclarece as objetivações presentes na sociedade.

Palavras-chave: Lógica dialética; Trabalho pedagógico; Didática Dialética; Pedagogia Histórico-crítica; Plano de Ensino.

SANTOS, Alexandre Rebeca. **Didactics and planning: contributions from the historical-critical pedagogy**. 2026. 136 p. Master's Dissertation (Master's in TEACHING). Postgraduate Program in TEACHING. Concentration area: Sciences, Languages, Technologies and Culture, Research line in Teaching, Languages and Teacher Education – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2026.

ABSTRACT

This study addresses didactics and teaching planning, aiming to present the contributions of Historical-Critical Pedagogy. Methodologically, it was conducted within a theoretical-bibliographical framework, using a systematic review for data collection, and is grounded in historical-dialectical materialism and in Historical-Critical educational and pedagogical theory. The general objective is to identify the elements of Historical-Critical Pedagogy that contribute to didactics and teaching planning. The specific objectives include presenting the theoretical foundations that support the didactic method of Historical-Critical Pedagogy; analyzing how the categories of historical-critical didactics and planning are addressed in theses and dissertations, identifying possible misconceptions in the application of the didactic method; and systematizing the contributions of Historical-Critical Pedagogy to didactics and teaching planning. The study highlighted the importance of understanding the theoretical and methodological foundations of Historical-Critical Pedagogy for the effective implementation of educational work. It was also found that misunderstandings regarding the dialectical method, which underpins historical-critical didactics, may lead to schematism, reductionist didactic approaches, and a lack of understanding concerning the organization of pedagogical work within this perspective. Furthermore, the method of Historical-Critical Pedagogy seeks to raise individuals' awareness of reality through a process of mediation that clarifies the objectifications present in society.

Keywords: Dialectical logic; Pedagogical work; Dialectical didactics; Historical-Critical Pedagogy; Teaching plan.

SANTOS, Alexandre Rebeca. **Didáctica y planificación: contribuciones desde la pedagogía histórico-crítica**. 2026. 136 p. Disertación (Maestría en ENSEÑANZA). Programa de Posgrado en ENSEÑANZA. Área de concentración: Ciencias, Lenguajes, Tecnologías y Cultura, Línea de Investigación en Enseñanza, Lenguajes y Formación de Profesores – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2026.

RESUMEN

Este trabajo aborda la didáctica y el planeamiento de la enseñanza, con el objetivo de presentar las contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica. Metodológicamente, se realizó en el ámbito teórico-bibliográfico, utilizando la revisión sistemática para la recolección de datos, y tiene como fundamento teórico-metodológico el materialismo histórico-dialéctico y la teoría educacional y pedagógica Histórico-Crítica. El objetivo general es identificar los elementos de la Pedagogía Histórico-Crítica que contribuyen a la didáctica y al planeamiento de la enseñanza. Los objetivos específicos incluyen presentar fundamentos teóricos que sustentan el método didáctico de la Pedagogía Histórico-Crítica, analizar cómo las categorías de la didáctica histórico-crítica y del planeamiento son tratadas en tesis y disertaciones, identificando posibles equívocos en la aplicación del método didáctico, y sistematizar contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica para la didáctica y el planeamiento de la enseñanza. El estudio evidenció la importancia de comprender los fundamentos teórico-metodológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica para la efectivación del trabajo educativo. También se verificó que equívocos en el método dialéctico, que fundamenta la didáctica histórico-crítica, pueden llevar a esquematismos, didactizaciones reduccionistas y a la falta de comprensión de la organización del trabajo pedagógico en esa perspectiva. Además, el método de la Pedagogía Histórico-Crítica busca elevar la conciencia de los individuos sobre la realidad, mediante un proceso de mediación que esclarece las objetivaciones presentes en la sociedad.

Palabras-clave: Lógica dialéctica; Trabajo pedagógico; Didáctica Dialéctica; Pedagogía Histórico-crítica; Plan de Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momentos da Revisão de Literatura	43
Figura 2 - Nuvem de palavras	108
Figura 3 - Planejamento didático – Atividade-guia comunicação emocional direta ..	62
Figura 4 - Plano de aula da disciplina de língua portuguesa sobre o conteúdo fábula	71
Figura 5 - Redes neurais	73
Figura 6 - Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem	74
Figura 7 - Princípios do DUA.....	74
Figura 8 - Fases da Sequência Didática	75
Figura 9 - Conexão entre a SD, PHC e DUA.....	77
Figura 10 - Plano de aula	77
Figura 11 - Representação dos principais elementos para o planejamento pedagógico	80
Figura 12 - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa	82
Figura 13 - Planejamento da unidade didática	89
Figura 14 - Plano de Trabalho Docente (PTD) proposto por Gasparin (2008).	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos utilizados nas estratégias de busca na base de dados	44
Quadro 2 - Trabalhos selecionados para análise na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	46
Quadro 3 - Observações a partir da análise dos trabalhos selecionados	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – MÉTODO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	16
1.1 Da dicotomia à unidade dialética entre teoria e prática	17
1.2 Trabalho, Educação e Didática	26
1.3 Pedagogia Histórico-Crítica: a dialética na formulação da teoria educacional e pedagógica.....	28
1.3.1 A elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica	31
1.4 A didática dialética e suas contribuições para o trabalho educativo.....	33
1.4.1 A importância da lógica dialética para a Didática Histórico-Crítica	34
1.4.2 Os momentos da didática histórico-crítica.....	36
1.4.3 A centralidade da Instrumentalização: transmissão dos conhecimentos	39
CAPÍTULO II – REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DA DIDÁTICA E PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA....	41
2.1 Protocolo	42
2.1.1 Pergunta da Pesquisa.....	44
2.1.2 Base de dados.....	44
2.1.3 Termo de Pesquisa	44
2.1.4 Critérios de inclusão.....	45
2.1.5 Critérios de exclusão.....	45
2.1.6 Busca e seleção dos textos	45
2.1.7 Interpretação e sistematização.....	47
2.1.8 Análise dos dados	106
CAPÍTULO III – DIDÁTICA E PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	109
3.1 Didática Histórico-Crítica: contribuições e limites da sistematização de Gasparin 109	
3.2 Elementos fundamentais da Didática Histórico-Crítica.....	114
3.3 As contribuições da tríade conteúdo-forma-destinatário para o planejamento	118
3.4 Elementos do Planejamento para a Pedagogia Histórico-Crítica	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
Referências	140

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a didática e o planejamento do ensino e busca evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para esses elementos do trabalho educativo. É necessário contextualizar, para aqueles que pretendem trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica, que se trata de uma teoria crítica e, portanto, contra-hegemônica. Assim, a adoção dessa perspectiva implica compreender e assumir uma determinada concepção de mundo, de sociedade e de ser humano. A elaboração dessas concepções parte do método do materialismo histórico-dialético, que ofereceu estofo teórico-metodológico para o desvelamento da sociedade capitalista e serve de base para a sustentação do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa teoria educacional e pedagógica reúne mais de quatro décadas de contribuições e tem origem nas inquietações do professor Dermeval Saviani. Desde então, vem sendo desenvolvida com a colaboração de um coletivo de autores de diferentes áreas relacionadas à educação brasileira. As contribuições de Saviani para a educação se materializam no desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria contra-hegemônica que defende a socialização do saber mais elaborado para a classe trabalhadora. Nessa direção, o autor afirma que o ato educativo se caracteriza por produzir, de modo direto e intencional, a humanidade historicamente acumulada pelo conjunto dos homens em cada indivíduo singular (Saviani, 2013, p. 6).

A pedagogia histórico-crítica orienta que o trabalho educativo é responsável por promover a aprendizagem e, assim, impulsionar o desenvolvimento dos estudantes. Para isso, a categoria nuclear de seu método pedagógico é a instrumentalização, que não se reduz a um sentido meramente instrumental, mas se refere à promoção do acesso aos elementos culturais mais elaborados produzidos pela humanidade (Galvão, Lavoura e Martins, 2019). Entende-se que a classe trabalhadora não terá acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em outro lugar que não seja a escola.

Para tanto, Saviani (2013) pontua que o objeto da educação é identificar os elementos culturais necessários à assimilação pelos indivíduos e definir e estipular as formas necessárias para a internalização desses elementos por parte dos estudantes. É a partir dessa perspectiva que o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica

se alicerça, no sentido de valorizar os conhecimentos mais elaborados e indicar a importância do trabalho educativo para o desenvolvimento dos indivíduos.

Não obstante, a prática pedagógica, nessa perspectiva, é intencional e possui como objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. A pedagogia histórico-crítica assume a teoria histórico-cultural no âmbito do desenvolvimento humano por compartilhar o mesmo arcabouço teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético.

O trabalho educativo exerce função de mediação no âmbito da prática social, e a didática histórico-crítica tem, em sua concepção, justamente o entendimento da educação como mediação nesse mesmo âmbito. Como os elementos culturais mais desenvolvidos, isto é, o conhecimento científico, não estão dados espontaneamente aos indivíduos, torna-se necessária sua sistematização. De acordo com Saviani (2013), cabe à escola e ao trabalho educativo sequenciar e dosar o conhecimento para que ele se converta em saber escolar.

Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais a serem traduzidos em saber escolar exige identificar como as relações humanas se expressam em determinado tempo histórico, sob um modo de produção específico, com suas particularidades e diferenciações entre grupos e classes sociais.

Frisa-se que o método materialista histórico-dialético, na dinâmica do trabalho didático, de acordo com Saviani (2018), orienta que o ponto de partida da prática pedagógica histórico-crítica é a prática social. Para compreender o método pedagógico que toma a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa, é necessário entendê-la com base na teoria social elaborada por Marx e Engels, a qual incorpora uma concepção específica de ser humano e de história social.

Nessa perspectiva, a prática social é compreendida como prática humana universal, isto é, como prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. A teoria social marxiana explicita a relação dialética entre indivíduo e gênero humano, indicando que o desenvolvimento histórico do gênero humano ocorre por meio de mediações complexas entre indivíduos singulares, constituídas pelas relações sociais estabelecidas nos processos de produção, reprodução e transformação da cultura.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo consiste em explicitar os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica que contribuem para a área da didática e para o desenvolvimento do planejamento do ensino. Como objetivos específicos, busca-se

apresentar fundamentos teóricos que dão sustentação ao método didático histórico-crítico; identificar e analisar como as categorias da didática histórico-crítica e do planejamento são tratadas em teses e dissertações; evidenciar possíveis equívocos na apropriação e na utilização do método didático; e sistematizar contribuições dessa perspectiva para a organização do trabalho pedagógico. Ao delimitar tais objetivos, a pesquisa procura não apenas descrever proposições teóricas, mas também examinar criticamente suas formas de apropriação no campo acadêmico e educacional.

Diante de tais objetivos, a dissertação está organizada em três capítulos articulados entre si, que atendem ao objetivo geral: partem dos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva dialética e da Pedagogia Histórico-Crítica, avançam para a revisão sistemática da produção acadêmica sobre didática e planejamento e culminam na sistematização dos elementos didáticos e do planejamento do ensino nessa perspectiva.

CAPÍTULO I – MÉTODO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Inicia-se pelo entendimento de que a atuação na educação, enquanto docentes e pesquisadores, exige o conhecimento de diversos aspectos que compõem a prática pedagógica. É essencial compreender a educação e o ensino de forma ampla, em sua relação com a sociedade e com o modo de produção da realidade material. Para tanto, torna-se necessário adotar um método que permita a compreensão da educação e do ensino em toda a sua complexidade. Destarte, nesta pesquisa, emprega-se a teoria filosófica e o método do materialismo histórico-dialético, desenvolvidos por Karl Marx (1818-1883) e seu parceiro intelectual, Friedrich Engels (1820-1895).

A obra de Marx é, de fato, uma das principais matrizes das ciências sociais, na qual foi realizada uma produção articulada acerca da sociedade capitalista. Além disso, Marx também analisa a possibilidade de uma organização social que poderia suceder ao sistema capitalista; no entanto, o objeto de sua obra foi a tarefa de interpretar a sociedade capitalista, ou, alternativamente, a sociedade burguesa.

O materialismo histórico-dialético trata-se de um fundamento para a produção de conhecimento e para a investigação da realidade concreta. Assume-se que, nesta pesquisa, será utilizado o método em questão para que seja possível esmiuçar o objeto deste estudo: a didática e o planejamento na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao passo que é necessário o entendimento desse método para a compreensão da teoria educacional e pedagógica da pedagogia histórico-crítica, pois ele opera como fundamento de interpretação da realidade concreta e, assim, possibilita elaborar suas contribuições para a prática educativa. Para que a prática educativa seja eficaz com base nos pressupostos dessa concepção pedagógica, é fundamental o domínio das bases filosóficas presentes nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, que oferecem as condições para a inteligibilidade da realidade constituída pelos indivíduos.

Dada a sua relevância, este capítulo objetiva, em um primeiro momento, explicitar a questão da teoria e da prática e as contribuições do materialismo histórico-dialético para, posteriormente, colocar em foco a categoria de práxis com base em Adolfo Sánchez Vázquez e apresentar suas contribuições para o entendimento do trabalho educativo.

1.1 Da dicotomia à unidade dialética entre teoria e prática

Nesta primeira seção, buscaremos apresentar que a dicotomia entre teoria e prática é evidenciada histórica e socialmente pelos modos de produção das sociedades fundamentadas na divisão entre classe dominante e classe dominada. Pretendemos explicitar como esse processo de separação entre teoria e prática se impõe como resultado das sociedades divididas em classes.

De acordo com Saviani (2007, p. 154), “nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, educavam-se e educavam as novas gerações”. O processo era imbricado: ao mesmo tempo que produziam e saciavam suas necessidades, educavam a si próprios e às novas gerações. Pode-se dizer que a teoria, enquanto elaboração racional sofisticada, não existia (Saviani, 2007).

Já na sociedade grega antiga, a atividade prática foi repelida por uma elite racional que negava a materialidade do trabalho utilitário, pois via na ação prática apenas aquilo que se manifestava em sua aparência, como mera ação pragmática e utilitarista, reservada aos escravos e considerada indigna dos homens livres de seu tempo (Vázquez, 1967).

De acordo com o autor supracitado, entre os homens livres era valorizada a atividade contemplativa e teórica. Vázquez (1967, p. 17) explica como a divisão entre teoria e prática se concretiza na sociedade grega:

Ao grego antigo interessava principalmente o domínio do universo humano, a transformação da matéria social, do homem, para com ela criar e desenvolver essa peculiar realidade humana, social, que é uma inovação no mundo antigo: a polis. A polis é a expressão mais alta do processo de transformação consciente do homem como ser social, ou “animal político”. A transformação das coisas, da natureza, ou seja, a prática material produtiva, ocupa na Grécia um lugar secundário.

Essa prioridade da sociedade grega antiga é relevante e positiva para a humanidade, uma vez que a valorização da atividade teórica possibilitou o desenvolvimento exponencial da teoria, o que marcou os pensadores desse período como grandes referências até a modernidade. A atividade prática, de caráter servil, era destinada aos escravos, enquanto a atividade teórica e contemplativa era

valorizada e reservada à aristocracia grega. A prática era renegada justamente por estar associada às funções exercidas pelos escravos, sendo compreendida como utilitarista e pragmática. Já os filósofos e políticos exerciam função teórica no tempo de ócio, utilizado para a regulação da sociedade e para a elaboração teórica.

O modelo societário da Idade Média pouco altera a dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos da vida dos indivíduos, visto que é marcado pelo rebaixamento da classe trabalhadora, vinculada à servidão. Enquanto isso, a Igreja e a nobreza permanecem associadas à contemplação, ao espírito e à normatização societária.

A inflexão no entendimento da práxis, sobretudo no que se refere ao aspecto prático, inicia-se no Renascimento, quando a prática passa a ser reivindicada como atividade digna e produtiva. Nesse momento, a relação entre produto e produtor é deslocada, e o produtor assume maior importância no processo, tornando-se mais valorizado pela técnica de produção. Vázquez (1967) assevera que o “homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo”. Reivindica-se não apenas a contemplação como atividade digna de valor, mas também a ação prática e produtiva. Essa relação entre teoria e valorização da prática está interligada com a nascente relação capitalista, como aponta Vázquez (1967, p. 25):

Principia-se avaliar o conhecimento e a transformação da natureza de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do incipiente modo capitalista de produção. O poder e o futuro dessa classe social estão ligados a transformação prático-material do mundo e o progresso da ciência e da técnica, que estão condicionados, por sua vez, pela citada transformação.

A partir do Renascimento, o trabalho deixa de ser concebido como ação que escraviza o homem e o vincula à matéria, passando a ser compreendido como condição de existência e liberdade. É fato que o aspecto teórico manteve sua superioridade em relação à prática na divisão social; contudo, a atividade prática deixa de ser associada à servidão, e o produtor, especialmente o artesão, passa a assumir espaço e a devida importância enquanto agente da produção. Ainda que a atividade teórica mantenha sua primazia e prestígio em relação à atividade prática, o trabalho humano passa a ser tratado como subsídio para o alcance da atividade teórica.

A consciência renascentista da práxis suscita a importância da atividade prática produtiva, mesmo que esta, quando comparada às demais atividades, ainda se situe em patamar inferior. Atividades contemplativas, artísticas e políticas permanecem

reservadas a alguns e não são acessíveis à massa produtora vinculada à atividade prática — artesãos, mecânicos, agricultores etc. (Vázquez, 1967).

Dando continuidade ao entendimento dessas categorias, Hegel apresenta, até o seu tempo, o tratamento mais elaborado acerca da práxis, isto é, da relação teórico-prática na atividade humana. Ainda que de maneira idealista, o autor “proporciona o primeiro tratamento filosófico profundo da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais” (Vázquez, 1967, p. 63). Hegel relaciona a prática humana ao trabalho e à produção da realidade histórica. No entanto, “Hegel só pode integrar o trabalho humano em sua concepção geral de atividade que é, não esqueçamos, atividade do Espírito, dando ao trabalho um conteúdo que ultrapassa o meramente econômico de Adam Smith e outros economistas clássicos” (Vázquez, 1967, p. 64). Ao relacionar o trabalho com a economia e a sociedade, Hegel promove um avanço conceitual, como apresenta Vázquez (1967, p. 69):

Para ele, o trabalho não é apenas uma mera fonte de riquezas com as consequências negativas que tem para o operário – consequência que, como dirá Marx mais tarde, os economistas ingleses reconhecem com cínica franqueza –; o trabalho permite superar a animalidade do desejo e, graças à superação da imediatez, o homem situa-se num plano humano, como satisfação de uma necessidade individual, presente, e como trabalho universal abstrato que satisfaz a necessidade de todos. Mas, com a divisão do trabalho e a concretização da abstração universal do instrumento na máquina, o trabalho afeta negativamente o operário, já que degrada e obscurece sua consciência, diminui sua habilidade e torna casual e incontrolável a conexão entre o trabalho individual e a massa infinita de necessidades. Hegel não encobre com uma cortina essas consequências negativas do trabalho, mas, nesse ponto, não pode ir muito além dos economistas ingleses, porquanto ignora a raiz da classe, social, de sua negatividade. Se a tivesse descoberto, deixaria de ser Hegel e passaria a ser Marx.

Hegel contribui substancialmente para o entendimento da relação teórico-prática enquanto práxis humana, pois relaciona o trabalho humano à atividade produtora da realidade histórica. No entanto, delega primazia à teoria, ao Espírito, concebido como atividade racional que, por meio do trabalho, se liberta idealmente, mas apenas no plano ideal, e não de forma concreta.

Em contraposição, Marx pontua que a materialidade determina a ideia. O autor (2013, p. 129) explicita sua concepção de *teoria do conhecimento* ao confrontá-la com a perspectiva idealista de Hegel:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Para a perspectiva elaborada por Marx, a teoria é a reflexão, no plano mental, das leis do mundo objetivo e das propriedades constitutivas dos fenômenos. À medida que as leis dinâmicas de funcionamento de determinado fenômeno são desveladas, torna-se possível visualizar a realidade, no plano mental, de maneira mais concreta. Em síntese, o conhecimento teórico nada mais é do que a transposição da estrutura de determinado objeto para o plano mental.

O conhecimento teórico é a representação ideal do mundo material e, portanto, deve evidenciar o movimento do real no plano psíquico, isto é, a dinâmica que regula o funcionamento de determinado fenômeno. Assim, configura-se como representação do concreto, das leis que constituem a realidade — leis que não estão explícitas, mas que precisam ser desveladas. Conforme afirma Kosik (1976, p. 32): “A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão explicitamente reproduzida”. Tal premissa carrega consigo o entendimento de que os fenômenos e os objetos existem independentemente da consciência, ou seja, existem e possuem dinâmica própria de funcionamento, que pode ser apreendida pela consciência humana.

De acordo com Lênin (1982), a realidade existe independentemente de ser alcançada pela consciência humana; ela existe por si, ainda que os sentidos humanos não a tenham tocado ou percebido. Kopnin (1978, p. 60) ressalta que “sim, a matéria é uma realidade objetiva que existe por si só, independente da consciência”. Esse é um dos princípios da filosofia materialista histórica e dialética.

Entretanto, por meio dos sentidos, o ser humano tem a capacidade de entrar em contato com a matéria e, a partir da consciência, internalizar e representar idealmente a realidade no plano psíquico. Ao longo da produção histórica realizada pela humanidade, constata-se que é possível aproximar-se dos objetos de maneira cada vez mais elaborada e, assim, formular conhecimentos mais sofisticados: o conhecimento teórico ou científico, que, por sua vez, é representado no plano mental por meio de conceitos.

Portanto, o conhecimento científico ou teórico é uma das formas mais elaboradas de explicação da realidade constituídas pela humanidade e vem se desenvolvendo enquanto prática social à medida que as sociedades se complexificam ao longo da história. Tal conhecimento preocupa-se com a elaboração teórica acerca dos fenômenos e visa à decodificação da realidade concreta por meio do pensamento abstrato.

Nessa perspectiva, conhecimento teórico e científico são tomados como sinônimos, já que ambos se ocupam de extrair dos fenômenos as determinações essenciais que estruturam sua existência concreta. Para Marx, a teoria é uma forma específica de conhecimento, diferenciando-se das demais por suas particularidades metodológicas.

O que nos conduz à interpretação da relação entre teoria e prática com base na perspectiva filosófica elaborada por Marx e Engels, que perpassa a concepção epistemológica expressa na teoria do conhecimento fundamentada na lógica dialética materialista. Com efeito, esses autores articularam as leis do movimento dos processos do mundo objetivo e, por sua vez, evidenciaram os processos do movimento do pensamento e de compreensão da realidade (Kopnin, 1978).

Tal concepção expressa o movimento entre os aspectos teóricos e práticos na elaboração do pensamento. Como evidenciado nos escritos de Marx, trata-se do “método de ascender do abstrato ao concreto”, que “é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto” (Marx, 2011, p. 78). Nessa lógica, a elaboração do conhecimento científico (teoria, conceitos, ciência) perpassa o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. O processo de formulação do conhecimento passa pelo momento do abstrato, no plano mental, até o concreto, que se constitui como concreto pensado.

Mais especificamente, a ascensão ao concreto dá-se pela mediação do abstrato. O concreto real é o ponto de partida do conhecimento e também seu ponto de chegada, quando se apresenta como concreto pensado (a essência do objeto transposta teoricamente). Em síntese, o concreto real opera como base para a representação mental; assim, pode-se afirmar que ele é simultaneamente ponto de partida e de chegada do conhecimento (Marx, 2011). Para o marxismo, é a materialidade que determina a consciência; tal assertiva opera como fundamento epistemológico dessa teoria, isto é, como concepção do movimento do pensamento

direcionado à elaboração do conhecimento científico (teoria). O autor supracitado destaca que o movimento do pensamento voltado ao verdadeiro entendimento da realidade, em sua totalidade, ocorre por meio da ascensão do abstrato ao concreto (Marx, 2011).

Nessa lógica, a prática, entendida como práxis, unidade dialética das múltiplas determinações entre teoria e prática, concretiza-se como atividade transformadora da realidade, isto é, como atividade revolucionária. Essa categoria comporta as determinações e nuances da relação entre teoria e prática de maneira indissociável. A teoria é condicionada à prática, na medida em que esta constitui o critério de verdade da elaboração teórica, já que a validade de determinado conhecimento é posta à prova por meio da ação prática. Na 2ª Tese sobre Feuerbach, o autor explicita esse dilema:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza terrena de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (Marx, 2007, p. 533).

Visto que essa relação teórico-prática pode ser constatada por meio da análise da atividade vital humana, o trabalho, à medida que a ação humana se complexifica por meio do contato com a natureza, o conhecimento teórico torna-se mais sofisticado e, conseqüentemente, mais mediada e complexa torna-se a relação entre ser humano e natureza.

Nessa senda, Pinto (1979, p. 219) traz à baila a questão da prática como critério de verdade e a relaciona com os aspectos ontológicos, de ordem da natureza do ser, e gnosiológicos, de ordem da origem e da produção do conhecimento.

A prática que se constitui em critério de verdade é sempre aquela motivada por uma finalidade, ou seja, aquela em que a operação sobre a natureza ou o exame de um fato social, destinado a negar ou confirmar uma proposição, corresponde a um fim em que o homem tem em vista, em razão do seu engajamento no processo produtivo. Não se trata de finalidade abstratas ou vagas, como seria o romântico desejo de conhecer, a inclinação inata do espírito ou o incoercível impulso da racionalidade humana. O fundamento da prática encontra-se na necessidade da inclusão do homem no processo em que produz aquilo que precisa, ao mesmo tempo se produzindo a si próprio, pelo acúmulo de conhecimentos que adquire.

Elencando os sentidos da prática Peixoto (2021, p. 147) argumenta acerca dos aspectos ontológicos, teleológicos, axiológicos e gnosiológicos,

A prática evidencia-se, em síntese, como a categoria que expressa a articulação entre ontologia, gnosiologia, axiologia e teleologia na PHC – no sentido ontológico (realidade que dá origem à teoria); no sentido teleológico/axiológico (ação orientada por uma finalidade prática de transformação da realidade); e é por esta razão que assume um sentido gnosiológico de critério de verdade, no sentido de uma prática (ação) fundamentada na prática (a realidade, aquilo que é a verdade). Mas esta verdade demanda a teoria que possibilita enxergá-la com clareza: a dialética materialista.

A partir dos autores supracitados, compreende-se que a prática possui um aspecto *ontológico*, relacionado à ordem do ser social, vinculado à sua essência enquanto ser humano, o que remete à atividade vital da humanidade, o trabalho, isto é, a práxis humana. O aspecto *teleológico* refere-se à capacidade humana de planejar e antecipar suas ações e, por sua vez, está intimamente conectado ao trabalho, enquanto ação vital humana. Por fim, há o aspecto *gnosiológico*, na medida em que a prática é orientada por uma teoria, sendo esta, portanto, essencial para a produção do conhecimento, à medida que é propulsora do desenvolvimento teórico e critério de prova e de veracidade desse aspecto. Para elucidar essa questão, Markus (1978, p. 68) realiza um resgate histórico das categorias teoria e prática.

No início do desenvolvimento histórico, a consciência do homem é completamente desarticulada, no sentido de que — a partir dos dados provenientes dos diversos órgãos, da mediação do pensamento, da linguagem, etc. — constitui-se, como sua soma, um resultado unitário que não mais pode ser dissociado em suas componentes. A possibilidade de distinguir entre as imagens fornecidas por cada sentido apresenta-se tão-somente quando as conexões e relações entre as várias faticidades tornam-se mais complexas (não se trata jamais, naturalmente, de uma diferença absoluta, na medida em que toda forma de atividade cognoscitiva é condicionada e guiada pelas outras). Ao constituir-se essa distinção, surge também a possibilidade de comparar conscientemente os dados fornecidos pelos órgãos singulares. Das contradições que eventualmente possam surgir nessa atividade (exemplo típico: um bastão imerso na água é “quebrado” para a vista, mas “inteiro” para o tato), surgem novos problemas; e a atividade teórica e prática que busca a solução de tais contradições, no curso do desenvolvimento histórico, revela-se capaz de descobrir os limites da atuação parcial do indivíduo singular, de tomar consciência deles e, portanto, de chegar a conhecer o objeto em sua real natureza.

O ser humano difere-se dos demais animais na medida em que toma consciência da realidade. Nos demais animais, a relação com o objeto é imediata, visto que a ação é efetivada apenas para saciar a necessidade. Algumas ações são

próprias dos indivíduos pertencentes à espécie humana, como as atividades de criar, organizar, cultivar, definir e planejar.

A essência do gênero humano está em sua atividade vital, o trabalho. É a partir do trabalho que são produzidas as condições para a subsistência humana (Markus, 1978). Marx (2013, p. 187) pontua que “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Essa mediação permite a produção de instrumentos e ferramentas e, indo além, na esteira da produção histórica do gênero humano, torna possível elaborar conhecimentos sofisticados, aquilo que chamamos de ciência, enquanto atividade teórica de caráter orientador da ação humana. Markus (1978, p. 66) contribui para a questão do movimento entre prática e teoria:

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 à 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.

O autor pontua a qualificação e a sofisticação do conhecimento teórico e sua contribuição para a atividade prática, que, após essa mediação, passa a ser compreendida como práxis. A práxis só pode ser entendida como tal a partir da contribuição de uma teoria, de conceitos e, de forma ainda mais qualificada, por meio da ciência metodologicamente fundamentada. Isso porque a prática deve ser entendida como uma atividade mediada pela elaboração teórica, a qual só pode ser produzida a partir das necessidades humanas que, ao longo da história, foram se complexificando (Markus, 1978).

Essa convergência de teoria e práxis é um processo histórico, que não apresenta um caráter necessariamente progressivo. Basta pensar no fato de que a relação do homem com a natureza é uma relação mediatizada socialmente; e que o homem pode efetivar um domínio adequado da natureza tão-somente se for capaz de dominar as suas relações sociais (Markus, 1978, p.66).

Face ao exposto, entende-se que a atividade prática, entendida enquanto práxis, é, portanto, unidade indissolúvel entre teoria e prática, possuindo aspectos intrínsecos que a caracterizam como ação transformadora da realidade e, assim, revolucionária, tanto da realidade material quanto da ordem da produção do conhecimento teórico (Barata-Moura, 1994).

Um aspecto importante, pontuado por Vázquez (2003, p. 283), e que necessita ser frisado é o de que a teoria, isoladamente, não possui efetividade prática.

A teoria por si só — neste caso como em qualquer outro — não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas, para isso, precisa sair de si mesma e, em primeiro lugar, ser assimilada por aqueles que devem provocar, com seus atos reais e efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora insere-se um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e de elaboração de planos concretos de ação; tudo isso como etapa indispensável para o desenvolvimento de ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, por meio de uma série de mediações, aquilo que antes existia apenas idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Ora, o autor está afirmando que a prática assegura a veracidade da elaboração teórica, ao passo que a teoria enriquece a atividade prática. A relação desses aspectos, teóricos e práticos, resulta na práxis enquanto atividade própria e exclusiva dos indivíduos da espécie humana. Saviani (2008, p. 108) elucida essa questão.

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas nas especificidades que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só existiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade.

Outra importante elaboração do autor sobre acerca da relação entre teoria e prática é a seguinte:

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (Saviani, 2012, p. 108)

O autor afirma que, embora sejam aspectos distintos, teoria e prática são inseparáveis, e o que se busca abstrair desses aspectos é o movimento da relação entre ambos, sendo esse movimento o que caracteriza a ação humana. Entretanto, o modelo societário capitalista produz um desvio no entendimento da práxis humana, alienando-a e, portanto, suprimindo sua condição teórico-prática indissociável, assim como os benefícios que tal concepção da relação entre teoria e prática pode trazer aos indivíduos e à sociedade.

A alienação do trabalho e, portanto, do sujeito, o ser humano, promove a desconexão do indivíduo em relação ao produto do trabalho. Ao passo que o resultado do trabalho, objeto da práxis humana, torna-se apenas uma mercadoria esvaziada de sentido, de conhecimento e de história, assume a forma de um produto destinado a saciar a necessidade imediata do indivíduo singular (Markus, 1978). O conhecimento teórico, por seu turno, isto é, a ciência, torna-se algo obnubilado ao indivíduo empírico, à medida que se encontra desconectado de sentido filosófico, ou seja, de uma concepção de mundo e de humanidade, e carece de ser considerado enquanto produção histórica no âmbito da prática social (Markus, 1978).

1.2 Trabalho, Educação e Didática

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. O ser humano age para suprir suas necessidades e, nesse processo, produz conhecimentos sobre suas atividades, os quais são transmitidos de geração em geração por meio do processo educativo. Marx e Engels (1974, p. 19) explicam a distinção do homem perante os animais:

o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

A ação humana sobre a natureza e sua transformação em favor da humanidade caracterizam o trabalho enquanto atividade própria do gênero humano (Marx, 2013). Saviani (2013, p. 11) afirma que o trabalho “instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É,

pois, uma ação intencional”. Ainda, de acordo com o autor, “ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (Saviani, 2007, p. 154). A partir dessa atividade, cria-se o mundo da cultura.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 48):

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido -, mais se humaniza.

A educação faz parte do processo de trabalho, sendo necessária para sua efetiva realização. Nessa perspectiva, a essência humana define-se pela ação transformadora no mundo, pois os meios de vida não são dados naturalmente, mas produzidos historicamente, em um movimento de desenvolvimento e complexificação. O que o ser humano é relaciona-se ao que produz e ao modo como produz. Como não nasce pronto nem sabendo produzir a si mesmo, necessita aprender nesse processo, o que confere centralidade à educação, conforme Saviani, com base no materialismo histórico-dialético. O avanço das forças produtivas amplia a capacidade humana de dominar a natureza, e a transmissão dessas conquistas entre gerações possibilita níveis cada vez mais elaborados de desenvolvimento. Sobre o surgimento da humanidade, Saviani (2007, p. 154) explica que:

[...] para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si.

Para o materialismo histórico-dialético, a produção do ser humano é também um processo educativo. Saviani (2007, p. 154) discorre sobre a relação entre trabalho e educação:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O desenvolvimento da educação está vinculado ao nível de desenvolvimento dos meios de trabalho, da força de trabalho e das condições sociais de cada período histórico. Assim, a forma e a organização da educação respondem às maneiras pelas quais a vida social é produzida e organizada, como ocorreu com a institucionalização da escola na formação dos Estados nacionais modernos, em articulação com a sociedade capitalista (Saviani, 2007).

Malanchen (2016, p.163) discorre sobre o processo histórico da educação:

A partir da existência da educação como elemento integrante de uma prática social de início indiferenciada, foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana em um processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o trabalho educativo, resultando no surgimento da escola como instituição como função de educar as novas gerações

A forma de acontecer do processo educativo expressa o grau de desenvolvimento educacional da sociedade e envolve concepções e condições objetivas de realização, aspectos que passam a constituir objeto da didática. Constituída historicamente, a didática emerge como instrumento humano voltado à continuidade do empreendimento social e consolida-se como um conjunto de conhecimentos sistematizados para fundamentar o ato de ensinar.

Nessa perspectiva, as formas e os conteúdos educativos são validados pela prática social ao longo da história e transmitidos intencionalmente entre gerações. Cada modo de produção organiza formas próprias de educação: no modo comunal, a educação coincide com a própria vida coletiva; no escravismo, diferencia-se a formação dos homens livres, voltada a atividades intelectuais, físicas e políticas; já a educação dos escravizados é restrita ao trabalho e marcada por condições limitadas de humanização.

1.3 Pedagogia Histórico-Crítica: a dialética na formulação da teoria educacional e pedagógica

A criação de uma nova teoria educacional e pedagógica foi inicialmente elaborada por Dermeval Saviani no contexto dos debates sobre a reforma universitária e da resistência à ditadura no Brasil, nos anos de 1960. Saviani buscou elaborar uma

teoria pedagógica que fosse efetivamente dialética e fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Saviani observou que, embora as matrizes do materialismo histórico-dialético não contivessem uma teoria sistematizada da educação, era possível extrair das análises marxianas derivações de sentido para a educação. A tarefa de construir uma pedagogia inspirada no marxismo implicava, portanto, apreender a concepção de fundo, ontológica, epistemológica e metodológica, do materialismo histórico e penetrar nos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas. Isso significava a necessidade de uma teoria dialética mediadora, um “materialismo pedagógico”, para passar do materialismo dialético à ciência dialética da educação (Saviani, 2017).

Segundo Saviani (2017, p. 715), toda teoria verdadeiramente crítica deve conter três momentos. Ele enfatiza que esses momentos não devem ser vistos como uma sequência mecânica ou cronológica formal, mas como dimensões que se interpenetram, relacionando-se e condicionando-se reciprocamente em uma relação dialética.

Os três momentos são:

1. Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade:

Este momento consiste em buscar compreender a natureza e a especificidade da educação. Diante de problemas na prática ou na teoria, é fundamental aproximar-se da essência da educação, a fim de encontrar critérios para equacionar tais problemas.

Saviani compara esse momento ao procedimento adotado por Marx para compreender a essência humana, encontrada por ele na atividade do trabalho. Marx compreendeu que o homem não é dado pela natureza, mas produzido pelo trabalho, o qual transforma a natureza para atender às necessidades humanas. O trabalho constitui a essência humana, embora historicamente se manifeste, muitas vezes, como trabalho alienado.

Essa constatação do trabalho como condição natural eterna da vida humana, comum a todas as formas sociais, constitui o critério para identificar e aferir as formas particulares de trabalho. Segundo o autor,

É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido contribuindo para sua alienação. (Saviani, 2017, p.718).

2. Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas:

Esse momento visa empreender a crítica contextualizada das principais teorias que hegemonizam o campo da educação. As teorias hegemônicas, que correspondem às ideias da classe dominante, tendem a atrair a consciência pedagógica de forma pré-crítica, configurando as “flutuações da consciência pedagógica”. O papel da teoria crítica, que se coloca na perspectiva dos interesses dos dominados, é desmontar essas teorias hegemônicas, contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente.

A desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram, no plano histórico, a que interesses ocultos servem, no plano social, e evidenciar seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoiam e suas inconsistências e contradições, no plano epistemológico. Essa desmontagem visa desarticular elementos não inerentes aos interesses dominantes e rearticulá-los em torno dos interesses populares, expressos na teoria crítica (Saviani, 2017).

3. Elaboração e sistematização da teoria crítica.

Segundo o autor, esse é o momento específico da formulação e sistematização da teoria crítica. Embora a elaboração se inicie já no primeiro momento, a sistematização plena ocorre aqui. Seguindo a distinção de Marx entre método de exposição e método de investigação, após o percurso investigativo de aproximação do objeto e de crítica das teorias, cabe expor, de forma sistematizada, o resultado. Isso significa formular diretrizes pedagógicas baseadas na compreensão das características objetivas dos processos pedagógicos, visando à reorganização do trabalho educativo para a construção de uma nova sociedade, de uma nova cultura e de um novo homem. Esse é o processo de construção da “pedagogia dialética”. A PHC empenha-se em desenvolver projetos que, tendo sempre a educação como ponto de partida e de chegada, aprofundam aspectos teóricos, investigam políticas e níveis de ensino e analisam aplicações da PHC.

Sendo assim, a importância da dialética nesse processo é fundamental. A busca por uma teoria da educação baseada no materialismo histórico é, essencialmente, a busca por uma teoria efetivamente dialética. A dialética orienta tanto o processo de descoberta de novos conhecimentos, método científico, quanto o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos, didática. Além disso, a compreensão de que os três momentos da PHC se interpenetram e se condicionam reciprocamente, e não ocorrem em sequência mecânica, fundamenta-se na relação dialética entre eles.

Saviani indica que a Pedagogia Histórico-Crítica vem procurando cumprir essa exigência dos três momentos, embora seja uma teoria em construção coletiva, que acompanha o movimento da história e, portanto, nunca estará plenamente acabada. O livro “Escola e democracia” (1983) é considerado um marco no lançamento da PHC, pois seus capítulos já operam a crítica contextualizada das teorias hegemônicas, segundo momento, e iniciam a elaboração sistemática da teoria, terceiro momento.

1.3.1 A elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica

A formulação da pedagogia histórico-crítica por Dermeval Saviani passou por um processo de amadurecimento teórico e metodológico que envolveu, em sua origem, o enfrentamento das limitações da abordagem fenomenológica¹. Em sua tese de doutorado *Educação brasileira: estrutura e sistema*, Saviani inicialmente empreendeu uma análise fenomenológica da constituição do sujeito humano, identificando dimensões empíricas, pessoais e intelectuais, bem como aspectos “a priori” da existência, como os elementos físico, biológico, psicológico e cultural.

¹ A Fenomenologia é uma corrente filosófica que compreende a filosofia como uma investigação dos fenômenos, realizada por meio da redução fenomenológica. A partir desse método, Edmund Husserl desenvolveu contribuições fundamentais para a compreensão da consciência e do conhecimento. Em primeiro lugar, destaca-se o reconhecimento do caráter intencional da consciência, isto é, a ideia de que toda consciência é sempre consciência de algo. Nesse sentido, a consciência não é algo fechado em si, mas um movimento que se dirige ao objeto, o qual se apresenta diretamente a ela. Além disso, a fenomenologia evidencia o papel da intuição como forma de apreensão do objeto. O conhecimento se dá quando o objeto é captado de maneira imediata pela consciência, garantindo evidência ao que é conhecido. Outro aspecto importante é a ampliação da noção de objeto. Para além das coisas materiais, a fenomenologia considera como objetos também as essências, as categorias e os chamados objetos ideais, ampliando significativamente o campo da experiência e do conhecimento. Destaca-se o caráter privilegiado da percepção imanente, que diz respeito à consciência que o sujeito tem de suas próprias vivências. Nessa forma de percepção, não há distinção entre o que aparece e o que é, ao contrário do que ocorre com os objetos externos, que nunca se apresentam de forma total à consciência, permanecendo sempre para além de suas aparições.

Todavia, essa abordagem revelou dificuldades em lidar com as contradições inerentes ao ser humano, resultando na percepção de paradoxos, como o fato de o homem ser simultaneamente determinado e livre, capaz de transcender, mas nunca de forma plena.

A fim de superar tais paradoxos, Saviani introduz a categoria da contradição, que apresentamos acima, própria do método dialético, ausente na fenomenologia. Essa incorporação permitiu não apenas conservar os elementos anteriormente considerados, mas articulá-los em uma totalidade teórica mais ampla e coerente. Nesse contexto, propôs inicialmente um método denominado "fenomenológico-dialético", orientado à compreensão da historicidade da existência humana, com influências teóricas de autores como Sartre, Lefebvre e Marcuse. Já nesse momento, é possível identificar esquemas que exprimem uma visão dialética do real, com destaque para as contradições entre natureza e cultura, adesão e opção, e entre consciência irrefletida e refletida.

Com o tempo, Saviani reconhece que o qualificativo "fenomenológico" se tornava dispensável, uma vez que o próprio método dialético já exige a mediação entre sujeito e objeto no processo de análise. A partir disso, aproxima-se do método desenvolvido por Karl Marx, especialmente daquele sistematizado nos *Grundrisse* e na introdução à *Crítica da Economia Política*, consolidando os fundamentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal método parte da superação das aparências empíricas imediatas, buscando atingir a essência concreta dos fenômenos sociais. Para isso, opera-se um movimento que parte da abstração, passa pela análise das partes constitutivas do todo, e culmina na síntese, com o objetivo de construir o "concreto pensado".

Destarte, o método da pedagogia histórico-crítica estrutura-se metodologicamente em cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esse encadeamento visa à elevação do nível de consciência dos sujeitos, partindo do senso comum até alcançar o patamar do "concreto pensado". Dessa forma, a consciência filosófica constitui-se como horizonte formativo, entendida por Saviani como "a consciência refletida por excelência", marcada por sua radicalidade, sistematicidade e capacidade de apreensão totalizante da realidade (Saviani, 2018).

Dentro dessa perspectiva, a consciência filosófica torna-se o ponto de passagem necessário para a consciência de classe. A pedagogia histórico-crítica, ao

articular esses níveis de consciência, sustenta a passagem da "consciência em si" para a "consciência para si", em conformidade com a tradição marxista. O conceito gramsciano de catarse é aqui fundamental, concebido como a elaboração superior da estrutura em superestrutura no interior da consciência dos sujeitos (Saviani, 2018).

As implicações desse modelo para a formação docente são significativas. A concepção dialética que fundamenta a pedagogia histórico-crítica não admite uma aplicação mecânica; ao contrário, exige apropriação consciente e crítica dos fundamentos que a constituem. O professor deve ser capaz de construir uma visão sintética da sociedade, compreendendo sua origem, desenvolvimento e contradições para, a partir disso, conduzir os educandos da visão sincrética à compreensão crítica e histórica da realidade.

Essa mesma concepção sustenta que a escolha das técnicas pedagógicas não devem estar sujeitas a fórmulas previamente consagradas ou condenadas. Assim, uma aula expositiva enquanto técnica didática não são fins em si mesmos, mas meios subordinados à mediação necessária para atingir os objetivos formativos, tendo como referência central o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Em síntese, o recurso ao método dialético foi decisivo na elaboração da pedagogia histórico-crítica, permitindo a Saviani superar os limites da fenomenologia e construir uma proposta pedagógica fundamentada na historicidade, na contradição e na transformação social. Por meio da elevação progressiva da consciência, do senso comum à consciência filosófica, e desta à consciência de classe, a pedagogia histórico-crítica afirma-se como uma pedagogia crítica comprometida com a emancipação humana e a compreensão profunda da realidade social.

1.4 A didática dialética e suas contribuições para o trabalho educativo

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é concebido como uma atividade intencional, cuja finalidade é instituir, em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída pelo gênero humano. Trata-se de uma atividade mediadora da prática social global, sempre situada historicamente em uma sociedade concreta. A educação, portanto, não é dotada de um poder transformador direto, mas configura-se como mediação comprometida com a elevação da consciência dos sujeitos, dimensão fundamental do processo de transformação social.

O objeto da educação, conforme Saviani, envolve a apropriação dos elementos culturais necessários à humanização dos sujeitos, bem como a definição das formas de ensino mais adequadas a esse fim. Os conteúdos escolares, nesse sentido, devem expressar a concretude da totalidade social, tendo em vista o movimento e a contradição imanentes à realidade concreta. Tais categorias constituem fundamentos do materialismo histórico-dialético, que sustenta a proposta da pedagogia histórico-crítica. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 7):

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.

Diante disso, a organização do ensino parte do complexo para o simples, do todo para as partes, enquanto a aprendizagem segue o caminho inverso, do simples para o complexo e da parte para o todo (Martins, 2011). Essa relação expressa uma contradição interdependente, própria do trabalho pedagógico.

O objetivo é promover o trânsito do aluno do não domínio ao domínio dos conteúdos, elevando progressivamente sua consciência. Dessa forma, a educação deve comprometer-se com a elevação do nível cultural das massas, partindo da heterogeneidade inicial para uma homogeneidade no ponto de chegada, superando o senso comum e alcançando a consciência filosófica.

1.4.1 A importância da lógica dialética para a Didática Histórico-Crítica

A lógica dialética constitui o fundamento metodológico da pedagogia histórico-crítica. Seu caráter contraditório e totalizante permite compreender a realidade em constante movimento, possibilitando a transição da síncrese à síntese por meio da mediação da análise.

Influenciado pelo pensamento de Marx, Saviani adota a lógica dialética como instrumento para apreender a essencialidade concreta dos fenômenos, operando um

movimento de abstração e análise que culmina na síntese, na qual se realiza o concreto pensado.

Sobre o movimento da lógica dialética, Duarte (2021, p. 11) afirma que:

[...] a lógica dialética não considera que os princípios da identidade e da não identidade sejam excludentes. Uma coisa é idêntica a ela mesma, mas, como a realidade está em permanente movimento, as contradições internas que produzem esse movimento fazem com que possa ser ela mesma e, ao mesmo tempo, algo diferente dela mesma.

Em contraste, a lógica formal é criticada por conduzir a simplificações, esquematismos e formalizações inadequadas da didática histórico-crítica. A incompreensão do caráter dialético do método pedagógico resulta em sua formalização em passos mecânicos e lineares, alinhados à lógica do pensamento formal, o que compromete a natureza crítica da proposta.

Entende-se que a confusão entre método e procedimentos didáticos acarreta a hipertrofia destes em detrimento da compreensão da totalidade daquele. Nesse sentido, Lavoura e Martins (2017, p. 572) reforçam as causas da didatização do método da pedagogia histórico-crítica:

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 consequentemente 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, 2019, p. 532).

Diante disso, a coerência com a concepção dialética materialista de conhecimento requer, entre outros aspectos, a superação da apreensão imediata dos

fenômenos, o reconhecimento do caráter histórico dos processos sociais e a reprodução, na consciência, do movimento objetivo da realidade.

Destarte, a pedagogia histórico-crítica adverte que a “didatização” do método ocorre quando se ignora sua natureza dialética, transformando-o em um esquema estanque. Tal crítica dirige-se, por exemplo, à interpretação que associa, de forma simplista, os momentos dialéticos, síncrese, análise e síntese, a um modelo fixo de prática-teoria-prática. Saviani refuta essa abordagem, ressaltando que a educação é uma modalidade da prática social e não uma suspensão dessa prática.

Trata-se de um processo indiviso, que se desdobra em momentos constitutivos articulados de forma dialética, e não de maneira linear ou cronológica. Nesse sentido, a mediação, conforme concebida por Saviani, é inseparável da concepção marxista da dialética, que supera qualquer visão de passagem unilateral entre os momentos do processo educativo (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

1.4.2 Os momentos da didática histórico-crítica

No terceiro capítulo da obra *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani apresenta uma proposta de método pedagógico que visa superar tanto o modelo tradicional quanto o escolanovista. Ao expor esse novo método, o autor o organiza em “passos”, estabelecendo comparações com os elementos característicos dos dois modelos anteriores. No entanto, conforme ressalta o próprio Saviani no capítulo intitulado *Escola e Democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara*, o termo “momentos” seria mais apropriado, considerando a relação de interdependência entre eles. Trata-se, assim, de momentos que se interligam sempre que há a intenção de ensinar algo.

A proposta pedagógica da pedagogia histórico-crítica organiza-se a partir de cinco momentos que, longe de serem etapas fixas ou sequenciais, devem ser compreendidos em sua articulação dialética.

a) prática social inicial, que não constitui uma simples fase introdutória ou um passo de contextualização. Representa o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto de chegada do processo educativo. Os educandos permanecem como sujeitos da prática social, que é alterada qualitativamente por meio da mediação educativa. Trata-se de apreender essa prática em sua processualidade histórica, superando a aparência dos fenômenos para alcançar sua essência, compreendida como síntese

de múltiplas relações. Essa perspectiva rompe com a valorização acrítica da vida cotidiana e do aluno empírico, orientando o planejamento pedagógico a partir da concepção do aluno concreto, que sintetiza relações sociais e necessita apropriar-se de conhecimentos historicamente acumulados.

O entendimento da prática social inicial no ponto de partida em que estudantes e professores se posicionam de formas diferentes no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Saviani (2018, p. 56) professor e aluno se posicionam diferentes:

E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético.

Os alunos possuem um conhecimento empírico e imediato da realidade, o que acarreta uma visão sincrética da prática social. “Uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (Saviani, 2018, p. 57). Enquanto o professor domina o conhecimento e a realidade concreta dessa prática social, sua compreensão também é precária, pois ele não consegue conhecer integralmente as determinações de sua atividade pedagógica. Ao passo que os níveis de entendimento dos estudantes, no ponto de partida, em relação ao conhecimento, são, para o professor, de certa maneira precário (Saviani, 2018).

b) problematização, que não se limita a indagar o que os alunos sabem ou pensam, como propunha a Escola Nova. Trata-se da identificação dos problemas advindos da prática social que demandam respostas educativas, constituindo uma exigência, em primeiro lugar, dirigida ao professor. Cabe a ele perguntar-se quais conhecimentos são essenciais aos alunos para que possam compreender e transformar a realidade. A problematização organiza todo o processo de ensino e articula-se diretamente com as condições materiais do trabalho pedagógico, como infraestrutura, remuneração e formação docente.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 131) citam Saviani (2012) quando o autor diz que a problematização, “na verdade, é o primeiro passo do trabalho educativo”, já

que a prática social em si não é uma etapa didática. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.131) dizem que:

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 do que deva ser ensinado do que a esfera cognitiva dos alunos.

c) instrumentalização, que ocupa lugar central na didática histórico-crítica. Sua função é garantir a transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados, os quais permitem ao sujeito compreender sua prática em relação com a prática social global. Não se trata de uma fase isolada, mas de um movimento contínuo de apropriação de instrumentos conceituais, científicos, históricos, matemáticos e literários, entre outros, fundamentais para o desenvolvimento intelectual do educando.

d) catarse, entendida não como avaliação final, mas como um salto qualitativo na consciência do educando, resultante da síntese entre a qualidade dos conteúdos assimilados e a forma de sua apropriação. Inspirado em Gramsci, esse conceito refere-se à elaboração superior da estrutura em superestrutura no âmbito da consciência. A catarse representa, portanto, um rearranjo profundo dos processos psíquicos e a constituição de novos comportamentos culturalmente formados. De acordo com Duarte, “[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural.” (Duarte, 2019, p. 3). Ela é, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um novo ponto de partida para problematizações futuras. Ainda, de acordo com Duarte (2019, p. 15), a catarse, enquanto categoria didática, contribui para o entendimento de que:

O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum.

e) prática social final, que não se diferencia, em essência, da prática social inicial, pois o educando nunca se afasta da realidade concreta durante o processo educativo. No entanto, espera-se que, ao término do percurso formativo, essa prática tenha sido transformada qualitativamente, em virtude do novo patamar de consciência

atingido pelo sujeito. Trata-se da síntese do movimento dialético vivido ao longo do processo pedagógico, que possibilita ao educando uma visão mais totalizante da realidade social, com base em sua historicidade e em suas contradições.

1.4.3 A centralidade da Instrumentalização: transmissão dos conhecimentos

A instrumentalização, como destacado por Saviani, constitui o núcleo da didática histórico-crítica, pois é por meio dela que a escola realiza sua função social de mediar a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos. Para essa perspectiva teórica, o termo instrumentalização não é utilizado a partir de uma acepção tecnicista, determinada por sua aplicação meramente prática.

Ao contrário, a instrumentalização, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, diz respeito à transmissão dos conhecimentos mais elaborados, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do sujeito por meio dos instrumentos culturais mais sofisticados objetivados no gênero humano.

Sobre a centralidade da instrumentalização, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 18) apontam que é necessário:

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.

O processo de instrumentalização fornece os instrumentos conceituais, científicos, históricos e culturais necessários para que tanto o professor quanto o aluno compreendam os vínculos entre sua prática individual e a prática social global. Ele resulta da problematização da realidade e prepara o terreno para o momento catártico, modificando qualitativamente a consciência dos sujeitos envolvidos.

Trata-se de condição essencial para a apropriação crítica da cultura, permitindo que o indivíduo transcenda o senso comum e alcance a consciência filosófica, capacitando-se a compreender e transformar a realidade em que vive. Tal perspectiva está relacionada à concepção de escola e de saber escolar na pedagogia histórico-crítica, explicitada por Saviani.

A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. (Saviani, 2003, p. 77).

Diante dessa assertiva, compreende-se que a função da escola e do trabalho educativo é promover e viabilizar meios, bem como selecionar os conhecimentos e instrumentos que assegurem sua efetiva assimilação pelos indivíduos. A transmissão dos conteúdos constitui o núcleo da didática histórico-crítica, uma vez que articula todos os momentos do método.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 143) afirmam que a transmissão dos conhecimentos, instrumentalização, “é a célula nuclear do método pedagógico histórico-crítico, visando produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é elaborada pelo conjunto do gênero humano”.

Considerando a articulação lógico-dialética do método didático, que evidencia as relações entre ensino e aprendizagem, bem como entre educação e sociedade:

O momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas na forma de ser dos indivíduos (catarse). (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.143).

Essa didática fundamenta-se em uma concepção de educação que se materializa como mediação da prática social global entre os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e os indivíduos singulares, buscando a efetiva incorporação e assimilação, por parte destes, dos instrumentos universais que se sintetizaram na prática social (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

CÁPITULO II – REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DA DIDÁTICA E PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo objetivamos realizar uma revisão sistemática acerca da didática e planejamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A revisão sistemática vai além da mera descrição dos estudos existentes. Ela tem como objetivo apresentar um grau de análise sobre os estudos incluídos, com o potencial de elaborar sistematizações, inovações conceituais ou teóricas. Este tipo de revisão oferece a oportunidade de fazer um balanço e avaliar o que é valioso no corpo de trabalhos anteriores.

Sendo assim, buscamos extrair como a didática e o planejamento com base na pedagogia histórico-crítica vem sendo consideradas nas teses e dissertações produzidas nos âmbitos dos programas de pós-graduação. Para isso, realizamos a busca na Base Digital de Teses e Dissertações sem recorte temporal específico, com o objetivo de encontrar os trabalhos realizados na área de ensino e educação.

Essa metodologia de realização de pesquisa abarca o levantamento rigoroso a partir de critérios pré-definidos sobre determinada temática específica que se busca aprofundar no assunto. A realização de uma revisão sistemática pode contribuir para a produção de sistematizações sobre determinada temática, conceituação e produção de conhecimento, além de mapear o conhecimento sobre determinado aspecto e período.

As características e momentos da pesquisa configuram um protocolo de pesquisa rigorosamente definido e que deve ser seguido e considerado durante todos os processos. A revisão sistemática, compreende uma série de momentos rigorosos para assegurar a abrangência e a qualidade da pesquisa. A seguir, são apresentados os passos fundamentais e seus respectivos fundamentos que configuram o protocolo:

1. Definição da pergunta de pesquisa: a pergunta de pesquisa é a base de qualquer revisão sistemática, orientando todo o processo metodológico. Ela define o escopo do estudo e o que se pretende investigar;
2. Identificação das fontes: seleção dos bancos de dados, revistas, periódicos, anais de eventos que possam oferecer contribuições para a revisão;
3. Seleção de termos livres e estratégias de busca: definir os termos que serão pesquisados visando o maior alcance de material sobre determinado assunto;

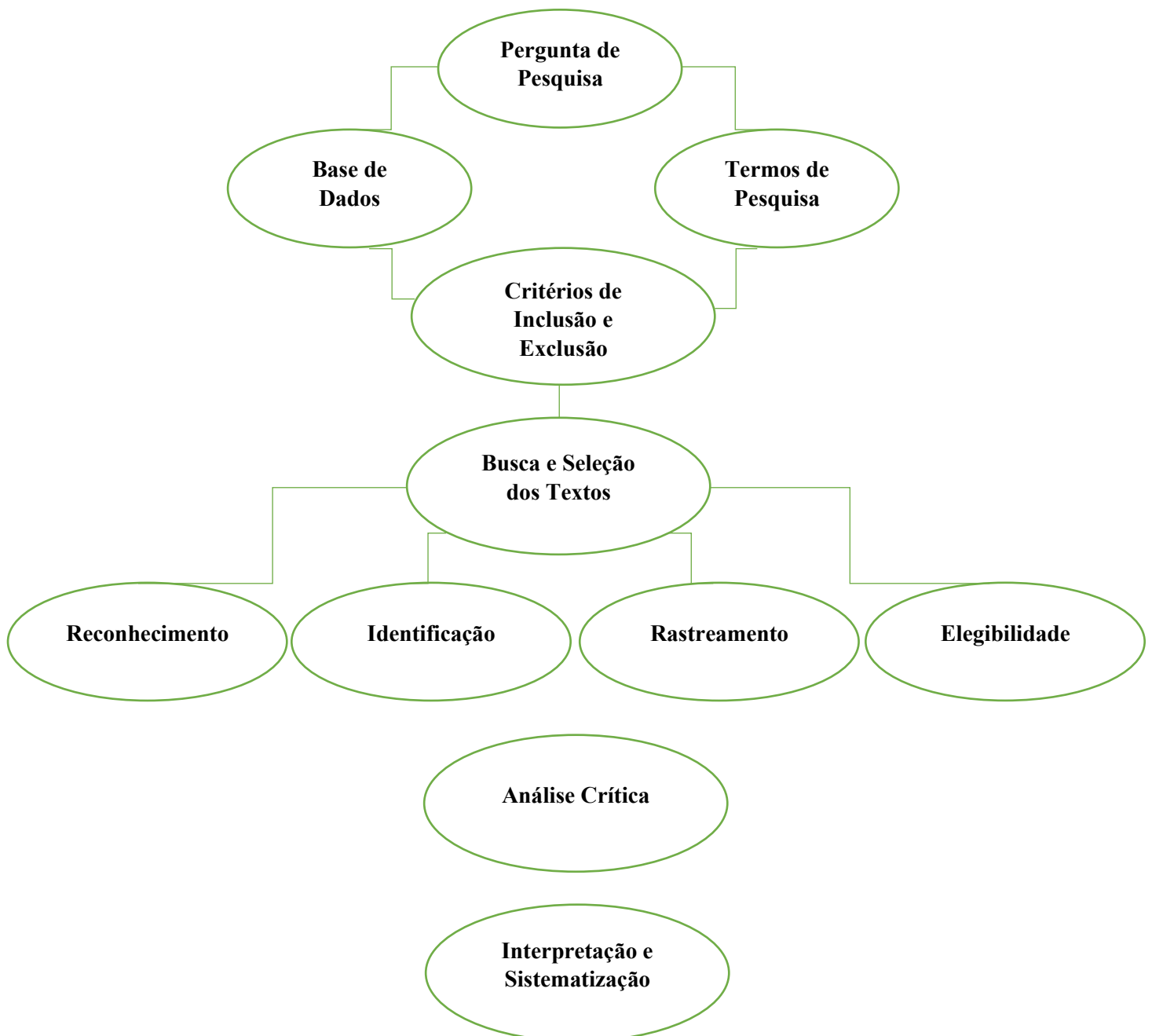
4. Definição de critérios de inclusão e exclusão: a fim de alinhar os materiais selecionados é importante definir e padronizar os critérios para inclusão e exclusão como, conter determinadas palavras-chave, leitura prévia do resumo e conclusão e análise da pertinência em relação a temática, entre outros;
5. Processo de busca e seleção dos artigos (etapas de reconhecimento, identificação, rastreamento e elegibilidade):
6. Reconhecimento: busca exploratória para verificar a existência de publicações e definir estratégias de busca, testando termos com e sem aspas;
7. Identificação: realização da busca com os termos e estratégias escolhidas, resultando em um número inicial de publicações, seguido da exclusão de resultados repetidos;
8. Rastreamento: leitura de títulos e resumos para filtrar pelo tipo de artigo (originais e ensaios) e conteúdo, excluindo publicações que não atendem aos critérios;
9. Elegibilidade: leitura integral dos materiais restantes para confirmar sua contribuição à pergunta norteadora, levando à inclusão final.;
10. Análise crítica do conteúdo: a análise dos dados extraídos dos artigos incluídos será realizada com o auxílio da Análise Crítica do Conteúdo. Este método oferece flexibilidade na abordagem teórica (temas, conceitos, categorias) e na seleção textual para "des-reconstruir" os conteúdos dos artigos. Ele revela o que o texto é, considerando que o texto não se limita às palavras, mas também pode incluir figuras ou outras imagens com significado.
11. Processo de interpretação dos resultados e sistematização: análise e interpretação dos conceitos, categorias e concepções apresentados nos materiais selecionados.

Em suma, a revisão sistemática é uma metodologia de pesquisa essencial nas ciências sociais para sintetizar e analisar criticamente o conhecimento existente, gerando novas compreensões e orientando futuras pesquisas ou decisões políticas. Apesar dos desafios inerentes à sua aplicação, especialmente no contexto da literatura marxista, a sua rigorosidade e transparência justificam o esforço na sua adaptação e execução.

2.1 Protocolo

A definição do protocolo de pesquisa possui uma base teórica já consolidada acerca da realização de revisões sistemáticas de literatura. A revisão sistemática possui fundamentação nas contribuições de autores como Grant e Booth (2009), Galvão e Ricarte (2019). Com base nos autores, como consta na Figura 1, consideramos as seguintes questões como indispensáveis para a realização do protocolo:

Figura 1 – Momentos da Revisão de Literatura



Fonte: Autor, 2025.

2.1.1 Pergunta da Pesquisa

A questão que dará horizonte para essa revisão sistemática está intrinsicamente relacionada com três aspectos importantes quando se pensa na práxis educativa. Primeiro: o fundamento educacional e pedagógico que esclarece e permeia a práxis educativa; segundo: a concepção de didática e, assim, de processo de ensino-aprendizagem que a teoria pedagógica orienta os professores e, terceiro: a perspectiva de planejamento pedagógico subsumida na didática enquanto atividade fundamental para a o trabalho educativo.

Nessa perspectiva, a questão norteadora é:

Como vem sendo tratada a didática e o planejamento nas teses e dissertações com base na Pedagogia Histórico-Crítica?

2.1.2 Base de dados

A base de dados utilizada para a pesquisa será a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* por compreender ser uma importante base que integra os sistemas de informações de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Serão estudados apenas dissertações e teses publicadas na base de dados, portanto, não temos interesse em analisar trabalhos manuais.

2.1.3 Termo de Pesquisa

As buscar foram realizadas na BDTD através do preenchimento dos campos de busca e selecionando o campo de busca avançada. Foram inseridos três termos: Didática, Planejamento e Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 1 - Termos utilizados nas estratégias de busca na base de dados

Base de dados	Palavras-chave	Período
---------------	----------------	---------

BDTD	(Didática); (Planejamento) e (Pedagogia Histórico- Crítica)	Sem recorte
------	---	-------------

Fonte: autor, 2025.

2.1.4 Critérios de inclusão

Foram incluídos no estudo, trabalhos realizados acerca da temática da didática e planejamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Optamos pela utilização das teses e dissertações por serem trabalhos com maior rigor teórico e metodológico, sem recorte temporal por considerar não relevante para o estudo da temática.

Os trabalhos incluídos devem possuir os três termos pesquisados no corpo do texto e apresentar considerações sobre a didática e planejamento na perspectiva da PHC.

2.1.5 Critérios de exclusão

Foram excluídos trabalhos que não traziam a concepção de didática e planejamento com base na pedagogia histórico-crítica. Primeiramente, não foram considerados os textos que não tivessem os descritores e termos inseridos para a realização da pesquisa na BDTD.

Foram excluídos também, os trabalhos que apenas versarem sobre uma das temáticas, por exemplo: apenas didática na perspectiva da PHC, ou, apenas planejamento fundamentada na PHC, não serão considerados para o estudo.

Consideramos as contribuições de Sampaio e Mancini (2007), sendo assim realizaremos as leituras dos títulos e dos resumos para seleção, e caso não seja possível definir, iremos realizar a leitura na íntegra para a definição de enquadramento em incluído ou excluído.

2.1.6 Busca e seleção dos textos

Foram encontrados 87 trabalhos a partir dos termos “Didática”, “Planejamento” e “Pedagogia Histórico-Crítica” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações. Foram selecionados 11 trabalhos que se enquadram nos critérios de inclusão definidos na metodologia da pesquisa.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para análise na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações			
Título	Autor/Ano	Estudo	Local de Publicação
Análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica	Gobbi, 2024	Tese	Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica	Oliveira, 2022	Dissertação	Banco de Teses e Dissertações da Unioeste
Ensino de fábula, por meio de sequência didática, com base no desenho universal para aprendizagem	Pinto, 2023	Dissertação	Repositório Institucional UNESP
A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da pedagogia histórico-crítica	Zanon, 2022	Dissertação	Banco de Teses e Dissertações da Unioeste
A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental	Vicentini, 2023	Tese	Repositório Institucional – Universidade Estadual de Londrina
Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Gurgel, 2018	Dissertação	Repositório Institucional da Universidade de Brasília

O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica	Brandão, 2023	Dissertação	Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás
Fundamentos para uma proposta de ensino histórico-crítica sobre energia nuclear a partir do Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB)	Figueira, 2020	Dissertação	Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
O curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos professores, do polo de Imperatriz-MA	Pereira, 2016	Dissertação	Repositório da Universidade Federal do Maranhão
Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual, e análise linguística, via plano de trabalho docente	Nantes, 2014	Tese	Repositório Institucional – Universidade Estadual de Londrina
Vida cotidiana e aprendizagem de Matemática: Reflexões sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos	Araújo, 2018	Dissertação	Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba

Fonte: Autor, 2026.

2.1.7 Interpretação e sistematização

A tese de Gobbi (2024) intitulada de “ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO À PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA” objetiva trazer contribuições ao planejamento didático com base na pedagogia histórico-crítica.

Gobbi (2024) pontua que fica evidente que o planejamento é um componente da didática e que para muitos docentes a atividade de planejamento e organização do trabalho pedagógico é um campo nebuloso e que carece de fundamentação. Com isso, a autora apresenta os níveis do planejamento: planejamento educacional; planejamento escolar; planejamento curricular; planejamento pedagógico/planejamento de ensino e planejamento didático. Ao passo, que apresenta a regulamentação e orientação para essas práticas presentes na legislação brasileira.

Para tanto, a autora distingue planejamento didático de plano de ensino, enquanto o primeiro é o processo de planejamento da atuação docente, o segundo diz respeito ao momento de documentação desse processo. Gobbi (2024, p.32) utiliza as contribuições de Fusari (1989, p.10) para elucidar o que chama de plano de ensino:

[...] o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano.

Com isso, Gobbi (2024, p.32) frisa a distinção, já que “o planejamento didático trata do processo de elaboração da atuação docente”, ou seja, de definição dos procedimentos metodológicos utilizado pelo docente para o alcance dos objetivos através de determinado conteúdo.

No que se refere ao planejamento educacional, a autora diz que esse nível corresponde:

[...] àquele realizado com abrangência nacional, ramificando-se aos níveis estaduais e municipais. Este tipo de planejamento é estabelecido a partir 33 das determinações do Estado e reflete a visão do(s) governo(s) acerca daquilo que defende enquanto ser humano, educação, democracia, visão de mundo (Gobbi, 2024, p.32-33).

De acordo com o exposto pela autora, atualmente esse nível de planejamento no Brasil se materializa no Plano Nacional de Educação² instituído pela Lei nº 13.005/2014, referente ao decênio de 2014/2024. Gobbi (2024) realiza uma importante digressão histórica acerca das tentativas de definição de um planejamento educacional no Brasil, que, de acordo com a autora tem sua primeira tentativa com a inclusão na constituição de 1934 das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932 e que foram incluídas concepções desse manifesto. De acordo com Gobbi (2024, p. 33-34):

Além destas inclusões, o texto contemplava também a pretensão de criação do Conselho Nacional de Educação intentando futuramente o estabelecimento de um plano para educação nacional que agregasse, também, as ideias e intenções da sociedade civil. Devido à supressão da Constituição de 1934 dada a imposição daquela elaborada pelo governo seguinte, as propostas não se consolidaram.

Já no Estado Novo, na gestão de Getúlio Vargas (1937-1945), a política educacional foi estruturada por um governo que organizou a escola de forma desigual, “nas metas pretendidas pelo governo” estavam a formação intelectual às elites e destinação de ensino profissional às camadas populares, subordinando o sistema educativo ao projeto industrial nacional (Gobbi, 2024, p.34).

De acordo com a autora, no governo Juscelino Kubitschek, a educação foi incorporada ao planejamento econômico sob a lógica do capital humano³ já que, neste período, “o planejamento estatal se consolida tendo a educação uma inclusão mais notável, apesar de ser instrumentalista, visando captação de mão de obra destinada às indústrias que sustentariam, na visão do governo, o crescimento econômico do país” (Gobbi, 2024, p.34). Com a ditadura militar (1964-1985), o planejamento educacional assumiu perfil baseado em métodos quantitativos que vinculavam metas escolares às necessidades do mercado de trabalho, integrando a educação aos planos nacionais de desenvolvimento.

² O Plano Nacional de Educação (PNE) é o principal instrumento de planejamento da política educacional brasileira. Previsto na Constituição Federal e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o plano define os resultados que o país pretende alcançar em dez anos. Seu objetivo é garantir que os avanços da Educação Básica e Superior no país sejam planejados, articulados e acompanhados com base em compromissos pactuados em âmbito federativo. O mais recente PNE esteve em vigência durante o decênio de 2014-2024, atualmente está em elaboração um novo PNE para o próximo decênio.

³ A Teoria do Capital Humano foi elaborada inicialmente por Mincher em 1958 e relaciona o investimento na formação das pessoas com a renda. Diante disso, a renda do indivíduo está intrinsecamente relacionada com o nível de investimento no seu capital humano pessoal para a aplicação profissional e desenvolvimento profissional.

Na década de 1970, durante o governo Médici, embora tenham sido estabelecidas diretrizes específicas para o ensino básico, com as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a política educacional manteve-se alinhada aos interesses de mercado, reforçando práticas tecnicistas e não avançando em direção à universalização ou democratização efetiva do acesso à educação. De acordo com a autora, nesse período:

Apoiado nos princípios da Administração por Objetivos (APO), um conceito da área da administração que consiste em um procedimento desenvolvido para a aplicação prática do processo de planejar, organizar e controlar, o plano emergia na forma de projetos a serem executados, com conteúdo doutrinário e intenção de propaganda positiva para a administração ditatorial golpista. Firmando cooperação com o Banco Mundial (BM), esta planificação objetivava estabelecer normas para treinar profissionais para a execução do projeto de desenvolvimento pretendido.

Afundado em crises econômicas e sociais desencadeadas pela nefasta administração da ditadura empresarial-militar, houve a descontinuação dos planos estabelecidos, marcando a década de 1980 com sucessivas tentativas de estratégias de estabilização econômica nacional (Gobbi, 2024, p.35).

Com o processo democrático sendo retomado, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o planejamento educacional foi “relegado pelas administrações, não sofre mudanças significativas e é subordinado a uma secretaria que se incumbia, majoritariamente, das burocracias rotineiras da máquina pública, não colocando o planejamento da educação nacional como objetivo e foco principal” (Gobbi, 2024, p. 35). Já com Itamar Franco (1992-1995), houve “breve abertura nas discussões sobre a educação no país dá espaço para a elaboração do Acordo Nacional de Educação, dividido entre as propostas elaboradas pelo Ministério da Educação e as propostas advindas da Conferência de Jomtien⁴” (Gobbi, 2024, p.35).

Ainda, de acordo com a autora, o duplo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e seu Plano Diretor de Reforma do Estado “dedicado ao equilíbrio fiscal e implantação de reformas econômicas, administrativas e jurídicas, assegurou e ratificou as ideias neoliberais enquanto base da administração pública para a gestão, ideias estas introduzidas de forma mais enfática pela administração Collor” (Gobbi, 2014, p.36). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada

⁴ A Conferência de Jomtien, ou Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorreu em 1990 na Tailândia, reunindo 157 países para declarar a educação um direito fundamental e prioridade global, focando na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, etc.) para todos, crianças e adultos, buscando erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação de qualidade. A declaração resultante estabeleceu 10 artigos e compromissos para promover a equidade e expandir o acesso à educação básica e suas modalidades, fortalecendo alianças e mobilizando recursos.

em 1996, “fica determinada à União a coordenação da política educacional e é estabelecido o Conselho Nacional de Educação (CNE)” (Gobbi, 2024, p.36).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a autora diz que:

Apesar das mudanças nas perspectivas políticas das gestões, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), não houve ruptura significativa no que diz respeito ao fomento da educação, sendo mantida a política do governo anterior para esta questão. Por outro lado, quando se trata da qualidade da educação e da atenção dedicada a esta pauta, o Plano “Brasil de Todos”¹⁷ imprimiu um caráter de maior acesso popular, se tornando o diálogo com educadores e sociedade organizada mais amplo (Gobbi, 2024, p.36-37).

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016) foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024). A autora descreve a organização do documento:

Este plano estabelece 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira, além de 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência. Corroborando a subjugação da educação brasileira aos organismos internacionais, a meta 7 do PNE, mais especificamente o item 7.11, demonstra com nitidez a intenção de formatar um modelo educacional que busque atender às especificações internacionais, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

Já nos governos de Michel Temer (2016-2019) e Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) foi aprovado “o teto de gastos (Emenda Constitucional nº 95) aprovado pelo primeiro, que impõe a menor taxa de investimento em educação dos últimos dez anos, e a terrível gestão do segundo, em que a educação foi duramente afetada” (Gobbi, 2014, p. 37-38). A autora frisa a terrível gestão de Jair Bolsonaro que afetou severamente a educação nos seus diferentes níveis. Nesse período ocorreu uma falta de transparência referente as metas do Plano Nacional de Educação.

Com isso, a autora diz que o planejamento educacional “influencia sobremaneira o cotidiano escolar” e influencia o planejamento didático já “que é parte da organização docente e decorre diretamente da formação recebida pelo professor, seja ela inicial ou continuada, e das diretrizes do planejamento escolar elaborado pela instituição” (Gobbi, 2024, p.40).

No que se refere ao planejamento escolar, Gobbi (2024, p.40) pontua que esse nível de planejamento está no âmbito das “ações tomadas na instituição no que diz respeito tanto à organização do trabalho da comunidade escolar quanto às atividades pedagógicas”. A autora frisa que esse nível é influenciado pelo planejamento

educacional no âmbito nacional, estadual e municipal e deve “direcionar as atividades escolares de forma política, científica e técnica” Gobbi, 2024, p.40).

Gobbi (2024, p.40) destaca sobre os documentos que engloba o nível do planejamento escolar:

Assim como outros documentos que embasam a estrutura da educação, seja em sua concepção teórica ou prática, o planejamento escolar, que se materializa no Projeto Político Pedagógico (PPP), não deve ser analisado apenas do ponto de vista técnico e pedagógico, mas sim como um produto histórico de determinações diversas, tanto políticas quanto práticas e ideológicas.

O planejamento escolar é previsto em lei, tanto na Constituição Federal como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996):

Enquanto atribui em seu Artigo 9º a responsabilidade da União na elaboração de um Plano Nacional de Educação, a Constituição Federal brasileira determina, em seus Artigos 10 e 11, que estados e municípios são responsáveis pela constituição de seus sistemas de ensino. No Artigo 12, são definidas as incumbências da escola em relação ao planejamento escolar. O inciso I do Artigo 12 estabelece a responsabilidade da unidade escolar em “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1988). Essa proposta pedagógica a ser elaborada pela escola também é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Artigo 13, que determina que a elaboração do Projeto Pedagógico da escola deve contar com a participação dos docentes.

A autora frisa que no contexto da década de 1990, marcado pelo ideário neoliberal, houve expressões diferenciadas refletidas na legislação educacional e no âmbito da gestão e organização escolar. Com “a maior abertura para a interferência de organizações internacionais na educação brasileira nesse período resultou em determinações e marcas que exercem influência até os dias atuais” (Gobbi, 2024, p.41). A autora complementa dizendo que:

Como consequência dessa ideologia, que busca desobrigar o Estado da administração das demandas sociais, responsabilizando os indivíduos, surge uma nova cultura de descentralização, que busca autonomia e a implementação da autogestão no contexto escolar. Essa mudança se reflete no aumento de programas que realizam avaliações constantes de escolas, alunos e professores como medidas para determinar os investimentos nas unidades escolares. Diante disso, uma concepção de planejamento escolar, sustentada no contexto de gestão democrática, visa implementar na escola um modelo educativo que, teoricamente, se diferencie do burocrático e tecnicista aplicado durante a ditadura empresarial-militar, período em que os documentos serviam como instrumentos de controle da prática docente e do cotidiano escolar (Gobbi, 2024, p.41).

Sendo assim, no que se refere ao PPP, a autora salienta que “a Escola, ao estar inserida em uma sociedade capitalista, por meio do PPP, poderá se estabelecer para além da lógica neoliberal ou será mera reprodutora das determinações e contradições da organização social vigente.” É um campo de disputas, “e este planejamento, para efetivar-se, deverá considerar a concepção de ser humano que se pretende formar, bem como a sociedade que se deseja constituir” (Gobbi, 2024, p. 42).

Já o nível do planejamento curricular “trata da definição dos conteúdos que serão ensinados ao decorrer do ano letivo. É um plano de longo prazo que deve ser elaborado a partir do currículo nacional. Atualmente, no caso do Brasil, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Gobbi, 2024, p.43).

A autora elenca os principais documentos referente ao planejamento curricular no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996):

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foi lançado no ano seguinte o documento que tratava especificamente da organização dos conteúdos de ensino para o Ensino Fundamental I, configurando-se como a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No ano de 1998, esses parâmetros foram ampliados ao Ensino Fundamental II, e no ano 2000 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses parâmetros contam com seis volumes que contemplam áreas de conhecimento, a saber: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física, além de outros três volumes que apresentam elementos que compõem os temas transversais.

A Educação Infantil não foi contemplada com um PCN específico para o segmento, sendo orientada pelo documento chamado Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 e composto por três volumes: volume 1 - Introdução; volume 2 - Formação pessoal e social; volume 3 - Conhecimento de mundo. Esta etapa do ensino contou, ainda, com Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que, divididos em dois volumes, objetivavam estabelecer parâmetros de qualidade que orientassem as instituições de Educação Infantil no que diz respeito ao seu funcionamento e organização.

No ano de 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), apresentadas como normas obrigatórias para a construção do planejamento curricular das instituições de ensino da educação básica. Para contemplar as especificidades dos níveis de ensino, temos também, em 2010, o estabelecimento das DCNs para a Educação Infantil; em 2011, para o Ensino Fundamental; e, no ano seguinte, as DCNs para o Ensino Médio. (Gobbi, 2024, p.43-44).

A partir do ano de 2025 se iniciou o processo de debate para a elaboração da base curricular que contemplasse os conteúdos para a educação básica. “Esta intenção de elaboração de uma base unificada é expressa já no Plano Nacional de Educação, na meta número 7.1”. Vale ressaltar que a discussão para a construção de

um documento base para a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental é realizado desde a Constituição Federal de 1988. (Gobbi, 2024, p.44). A autora explica que o processo de elaboração e discussão da primeira versão da base nacional para o ensino básico no país foi inicialmente marcado pela participação de conselhos e dirigentes dos sistemas e instituições da educação básica no Brasil, além de representantes dos “conglomerados hegemônicos da classe empresarial de submeter a educação à mercantilização do ensino, o movimento pela Base Nacional Comum foi marcado por tais ações” Gobbi, 2024, p.45). Sobre a BNCC a autora afere que:

a BNCC surgiu como um documento que busca a padronização da educação básica nacional, fazendo parecer que a educação é um processo linear e unificado. Isso demonstra a desconsideração das particularidades do ensino, que dependem dos contextos econômicos e sociais das escolas, além dos interesses e concepções adotados para elaborar a Base (Gobbi, 2024, p.45).

E explicita que o documento aponta competências que necessitam ser alcançadas e as ações que os professores devem considerar para alcançar essas competências. Sobre o conceito de competências que aparece no referido documento, Gobbi (2024, p.45) esclarece que:

considera-se como competência tudo aquilo que, ao ser aprendido enquanto saber escolar, possa ser trazido à realidade dos educandos e aplicado em seu cotidiano. Um aprendizado é considerado válido quando serve para sua utilização prática, remetendo-nos às especificidades da educação tecnicista, referenciada no período da ditadura empresarial-militar brasileira, em que os aprendizados escolares serviam para formar mão de obra de forma rápida, resumindo a aprendizagem a “modos de fazer” e a uma empregabilidade mínima. Além disso, traz a ideia de que a adaptação ao cotidiano é necessária para que a educação escolar cumpra seu papel.

O documento final pautado no desenvolvimento de competências foi aprovado em 2017 com o prazo de dois anos para a adequação ao documento definido como “conjunto obrigatório de aprendizagens comuns a todos os estudantes para orientar a elaboração dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (Gobbi, 2024, p.46). A autora diz que que é possível identificar o viés neoliberal do documento, direcionando a educação aos objetivos do mercado de trabalho, a formação de competências para a tomada de decisões no cotidiano (Gobbi, 2024). E salienta que é importante que o corpo docente das escolas busque alternativas que vão além da proposta pela BNCC (Gobbi, 2024). Com base em Malanchen (2014, p.6), Gobbi

(2024, p.47) explicita a importância da discussão curricular para a pedagogia histórico-crítica:

Tema muito caro para a pedagogia histórico-crítica, o currículo e o planejamento curricular ocupam destaque nas discussões e produções dessa teoria que compreende que é este âmbito – dentro dos diversos tipos de planejamento que compõem a organização da educação nacional – que “[...] direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos” (Malanchen, 2014, p. 6).

Por fim, a autora pontua que o planejamento curricular é extremamente importante para o planejamento didático, já que ao “selecionar e organizar os conteúdos a serem transmitidos, o professor concretiza o que foi previsto pelo planejamento curricular” (Gobbi, 2024, p.47).

Sobre o planejamento pedagógico/planejamento de ensino a autora inicia dizendo que é previsto pela LDB (Lei nº 9.394/1996) a elaboração e execução dos PPPs por parte de cada instituição escolar. Sobre esse nível de planejamento a autora diz que:

cabe à escola, a partir das Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum, traçar os rumos a serem tomados na delimitação dos conteúdos de ensino a serem abordados. A partir desses documentos, tratando especificamente da unidade escolar e suas particularidades, o planejamento pedagógico assume lugar de documento orientador das atividades e conteúdos previstos e pretendidos para o ano letivo, em que serão reunidos os métodos e recursos que visem um ensino qualificado.

A autora difere o planejamento pedagógico do planejamento escolar, enquanto o segundo diz respeito ao funcionamento administrativo, que mesmo tendo uma concepção pedagógica, o primeiro “tem caráter mais específico no trato com a organização das ações, integrando professores, coordenadores e alunos na elaboração de uma proposta de ensino para o ano letivo” (Gobbi, 2024, p.49). Diante disso, a autora elenca as preocupações do planejamento pedagógico:

As preocupações que devem estar presentes no planejamento pedagógico da unidade escolar podem ser elencadas da seguinte forma: as normas da instituição, estruturadas a partir da legislação e presentes no Projeto Político Pedagógico da escola; as diretrizes educacionais que fundamentam as decisões legais; os objetivos e conteúdos para cada série, considerando o que foi determinado pelo planejamento curricular; o cronograma de atividades da escola, bem como o calendário anual que contempla a totalidade dos dias letivos previstos; as estratégias que serão utilizadas para colocar esse planejamento em prática; os métodos de avaliação a serem empregados, de modo a validar a concretização do planejamento ou trazer reflexões sobre o

que precisa ser repensado e reestruturado; os recursos disponíveis e necessários para as atividades previstas; e o plano, que é o produto final do planejamento didático, no qual estarão descritos os passos a serem seguidos para que o planejamento pedagógico em elaboração seja aplicável e eficaz (Gobbi, 2024, p.50).

Gobbi (2024) assevera que esse planejamento pedagógico não necessariamente precisa ser imutável, mas que deve ter compromisso teórico e deve cumprir seu objetivo de orientador do trabalho pedagógico, é a partir dele que o professor irá realizar o planejamento didático.

No que se refere ao planejamento didático, objeto do trabalho da autora, é descrito que essa “atividade de planejamento didático resulta no plano de aula, que reúne os objetivos, os meios e as estratégias para a aula em questão, levando em consideração a especificidade dos alunos a quem se destina” (Gobbi, 2024, p.51). A autora frisa que o docente deve considerar no planejamento didático a BNCC (planejamento curricular nacional), o PPP da escola, além do planejamento pedagógico definido pelo corpo docente da instituição como metas a serem alcançadas (Gobbi, 2024).

A autora realiza uma constituição história do processo legislativo referente ao planejamento didático, já que se trata de um atributo da carreira docente. A autora frisa que “é necessário analisar os direitos conquistados por esses profissionais ao longo da história brasileira. Isso nos ajudará a compreender como a importância atribuída ao planejamento do professor na atualidade reflete o descaso com que, em diversas ocasiões, os professores e sua profissionalização são tratados” (Gobbi, 2024, p.51-52).

Gobbi (2024) inicia esse processo com a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 que dispõe que em até 10 anos tenha-se a pretensão de uma remuneração digna ao magistério. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) “traz, em seu artigo 67, mais definições acerca da valorização do profissional da educação, sendo que, dentre os seis pontos elencados para essa valorização, destacam-se o piso salarial profissional (inciso III) e o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (inciso V), entre outros” (Gobbi, 2024, p.52). A autora frisa que nos próximos anos poucos ganhos foram concretizados, apenas no ano de 2008 é estabelecida a lei que regulamenta o piso salarial

[...] a Lei nº 11.738 regulamentou o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei estabelece que a jornada de trabalho docente deve observar um limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, subentendendo que 1/3 (um terço) dessa carga horária deve ser destinado às atividades extraclasse (Gobbi, 2024, p.52).

A autora segue analisando criticamente a legislação:

Nessa lógica, em uma carga horária de 40 horas por semana, o professor dispõe de 14 horas para atividades de planejamento, estudo, reuniões, preparação de materiais, entre outras, o que é insuficiente para garantir a qualidade do ensino que defendemos. Além da carga horária limitada para o planejamento, a remuneração do professor é insuficiente diante de suas atribuições, o que o obriga a trabalhar em dois ou até três turnos, comprometendo sua capacidade de dedicar-se ao planejamento.

A autora traz dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) referente ao ganho salarial dos professores brasileiros que é o mais baixo entre 40 países (Gobbi, 2024). Ainda, salienta, que não se pode esquecer da importância da formação de professores de qualidade. A autora cita que no cenário atual brasileiro, a formação de professores é majoritariamente “baseada em uma perspectiva neoprodutivista, preocupada com os ranqueamentos e pautada por referenciais neoliberais de formação humana, essa concepção encontra nas teorias pós-críticas um respaldo que contribui para o esvaziamento escolar” (Gobbi, 2024, p.53). Gobbi (2024, p.53) continua dizendo que:

Segundo relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), quatro em cada dez professores do ensino básico da rede pública têm formação inadequada, o que se desalinha por completo da meta número 15 do PNE que prevê que todos os professores da educação básica da rede pública estariam com o ensino superior adequado às suas áreas de conhecimento até a conclusão do Plano.

Diante dessa circunstância, a autora pontua que “não é incompreensível que, para alguns professores, o ato de planejar se torne mecanizado e burocratizado” (Gobbi, 2024, p.54). A autora diz que o planejamento deve ser visto como um elemento inegociável da prática docente e que devem ser oferecidos os meios para a realização do planejamento didático. E que devem “ser oferecidas condições políticas (financiamento, infraestrutura, subsídios, regulamentações etc” (Gobbi, 2024, p.55). Diante disso, a autora salienta que é necessário analisar dialeticamente a história e a

educação brasileira e todas as determinações que afligem os professores para analisar o processo do planejamento didático.

No item 4, intitulado de “Análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica” a autora busca analisar o planejamento didático a partir das categorias de historicidade, totalidade e contradição (Gobbi, 2024, p.77). A autora pontua que “busca compreender o planejamento como constituído pela tríade conteúdo-forma-destinatário, que, por sua vez, se insere na totalidade do trabalho educativo” (Gobbi, 2024, p. 77). Gobbi (2024) frisa que a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural são os guias teóricos da investigação. De acordo com Gobbi (2024, p.80):

Deste modo, a pedagogia idealizada por Saviani nos coloca diante do desafio da impossibilidade de desvinculação entre educação e a sociedade, sem perder de vista a dinâmica da realidade e sem curvar-se ao ecletismo, pensando em uma prática comprometida com a transformação social.

Diante desse fundamento teórico educacional a autora elenca os passos do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica e pontua que são categorias orientam o professor no planejamento didático:

Quando o autor separa, para fins de exposição, o método pedagógico em cinco momentos, ele os caracteriza da seguinte forma: 1) ponto de partida da prática educativa (prática social); 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; e 5) ponto de chegada da prática educativa (prática social qualitativamente superior). Embora explicitados separadamente, esses momentos constituem uma unidade indissociável e interdependente de conceitos que delineiam o processo de transmissão do saber elaborado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor cumpram a finalidade educativa (Gobbi, 2024, p.80).

A autora frisa que os passos são apresentados dessa maneira a fim de exposição e salienta a importância de articular as categorias dialeticamente. Com base em Martins (2011) a autora pontua que:

tomamos como premissa para pensar os elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica a determinação de que o eixo articulador do planejamento é a tríade conteúdo-forma-destinatário. Esta análise considera um trabalho pedagógico que se orienta pelo conhecimento das características dos sujeitos, assim como pelo que eles já possuem em contraposição ao que ainda não está presente em seu psiquismo, mas que é fundamental ser formado. Para isso, o ponto de partida são os conhecimentos cotidianos, que são conectados àquilo que os alunos ainda não dominam, mas que devem dominar, selecionando

procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, ou seja, a articulação entre teoria e prática (Gobbi, 2024, p.81).

A autora frisa os elementos que devem ser considerados para a realização do planejamento didático e que se ramificam da tríade conteúdo-forma-destinatário:

considerando objetivos, conteúdos, alunos, procedimentos, recursos e avaliação. Esses elementos devem ser entendidos como a sistematização do trabalho didático, em que a fragmentação em campos delimitados ocorre apenas para fins de exposição, tendo em conta que eles compõem uma síntese de diversas determinações que não devem ser analisadas sem considerar sua indissociabilidade como parte da totalidade do trabalho educativo (Gobbi, 2024, p.82).

Com isso, é pontuado no trabalho a centralidade dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da necessidade de considerar os momentos do método didático de maneira dialética e que relacionam educação e sociedade no processo de ensino e aprendizagem. Gobbi (2024, p.84) diz que “a pedagogia histórico-crítica orienta o planejamento didático como um processo contínuo e dialético, em que as atividades de ensino são pensadas para promover a apropriação do conhecimento e a emancipação do aluno”. Esse processo ocorre a partir do acesso aos conhecimentos clássicos e através da mediação do professor, sobre isso Gobbi (2024, p.85) discorre que:

O conhecimento clássico, ao ser mediado pelo professor, proporciona aos alunos conquistas mais concretas em seu desenvolvimento, concedendo condições reais de superação dos saberes cotidianos. Compreender a dialética da concretude, bem como a constituição ontológica do ser humano, se faz fundamental para humanização dos sujeitos, sendo a seleção daquilo que se ensina na escola ferramenta precípua neste processo.

Com base em Duarte (2016, p. 67) a autora oferece direções para como selecionar esses conteúdos e como eles devem aparecer no planejamento didático:

“[...] o critério é, portanto, o da plena emancipação humana [...] há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização”, e ainda “[...] o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas (p. 109)” (Gobbi, 2024, p.86).

A autora evidencia os fundamentos da pedagogia histórico-crítica no que concerne a especificidade da escola e do trabalho educativo. Sobre a tríade Gobbi (2024, p.86) explica que:

A tríade, como já frisamos, não existe separadamente, sendo seu tratamento intervinculante uma determinação de sua condição de existência no planejamento didático. O conteúdo e os objetivos não se separam dos procedimentos e recursos necessários para a prática docente, bem como não se separam da multiplicidade dos sujeitos para quem se destinam as ações educativas.

Sobre o destinatário, importante componente da tríade, a autora frisa que:

estamos tratando de seres sociais, imersos em realidades distintas que, por meio das apropriações culturais se humanizam e produzem seu meio, conforme já afirmamos anteriormente. Na educação escolar é importante que o professor compreenda aquilo que compõe o desenvolvimento humano afim de que seja possível, a partir de rigorosa seleção de conteúdos, elencar as formas mais eficazes de transmissão dos mesmos, considerando as particularidades dos sujeitos de acordo com a periodização do desenvolvimento humano postulada pela psicologia histórico-cultural e reconhecida pela pedagogia histórico-crítica enquanto elemento imprescindível para efetivar a prática pedagógica. Portanto, compreender como se compõe o sistema psíquico humano e seu desenvolvimento, para além de determinações puramente biológicas, se torna indispensável.

Diante disso, acerca do desenvolvimento que o ensino deve proporcionar a autora cita que é importante considerar a periodização do desenvolvimento proposto pela psicologia histórico-cultural “que é estruturada em cinco épocas principais sendo primeira infância, infância, adolescência, idade adulta e velhice e estas épocas se distinguem em períodos” (Gobbi, 2025, p.90). Para o processo de planejamento didático, a periodização auxilia já que estipula as atividades guia, sendo que:

cada período se constitui de uma Atividade cujas características dirigem o desenvolvimento, justificando sua denominação de Atividade dominante ou atividade-guia. Os períodos do desenvolvimento psíquico não têm idade delimitada e nem comportamentos característicos como se estivessem em um formato pré-estabelecido, ao contrário, consideram o desenvolvimento enquanto socialmente pautado, sendo idades fixas impossíveis de serem determinadas (Gobbi, 2024, p.90).

A autora diz que cada atividade guia “conduz para um processo de constante movimento, em que uma atividade-guia depende da outra para que sejam dados os saltos qualitativos necessários para o avanço do desenvolvimento” (Gobbi, 2024, p.91). Em contrapartida a BNCC, que a autora menciona que simplifica o trabalho

educativo e que não promove uma “compreensão real e contextualizada do conhecimento” e que também possui a limitação da base ao não evidenciar “uma proposta pedagógica que oriente de forma clara as ações do professor” (Gobbi, 2024, p.92). Já a pedagogia histórico-crítica:

propõe um método pedagógico que instrumentaliza o professor, oferecendo um caminho objetivo para o desenvolvimento do aluno na prática social, enfatizando um planejamento didático que permita ao aluno apropriar-se criticamente do conhecimento. Visa um desenvolvimento que propicie ao aluno uma compreensão dos conhecimentos de forma que os relacione com suas experiências e com a estrutura social, promovendo uma mudança qualitativa em sua percepção do mundo e de si mesmo. Para isto, é considerado o aluno em sua totalidade concreta, ou seja, como um sujeito histórico e socialmente determinado (Gobbi, 2024, p.93).

Nessa perspectiva, a autora diz que o planejamento didático deve se converter em um: “instrumento capaz de vincular o conteúdo com a realidade social, permitindo ao aluno não apenas absorver informações, mas também entender sua posição na sociedade e intervir na mesma” (Gobbi, 2024, p.95).

Por fim, a autora explicita a questão do planejamento didático e do plano de aula enquanto seu produto:

Compreendendo que para além do planejamento didático temos o plano de aula do professor como produto, apresentamos também possibilidades de elaboração de planos de aulas, formuladas a partir de excertos dos planejamentos didáticos apresentados, de forma a ilustrar as possibilidades educativas que se desvelam como possibilidade ao se estruturar um planejamento didático que considere a tríade como base. Estes planos de aula incluem o tema da referida aula, o objetivo geral, o conteúdo a ser explorado e os procedimentos e recursos necessários. Importante destaque é que o que apresentamos como proposições não pretende, de forma alguma, suplantando o planejamento didático a ser elaborado pelos docentes em suas particularidades de ensino. Não trazemos estas proposições como modelos a serem replicados de forma deslocada da realidade de aprendizagem dos alunos – o que descaracterizaria por completo aquilo sustentado pela pedagogia histórico-crítica mas como representação daquilo que consideramos como possibilidade para se pensar o planejamento a partir desta teoria.

Diante dessas considerações, a autora apresenta proposições de plano de aula com base nos fundamentos do planejamento didático elencados ao longo da pesquisa. De acordo com o quadro 4 abaixo que diz respeito a um planejamento didático voltado para estudantes na fase da atividade-guia de comunicação emocional direta:

Figura 2 - Planejamento didático – Atividade-guia comunicação emocional direta

Planejamento didático		
DESTINATÁRIO Alunos para qual a aula se direciona, suas especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem; para quem ensinar.	Atividade-guia comunicação emocional direta: desenvolvimento quase que totalmente guiado pelas sensações e percepção; comunicação com o adulto como condição de maior importância para o desenvolvimento, interação com o mundo por mediações.	
CONTEÚDO Reunião dos objetivos de ensino e seleção dos conteúdos para que estes sejam alcançados; o que/para que ensinar.	Eixo do conhecimento: Artes - música	BNCC
	Saberes e conhecimentos: Fenômeno acústico: som e silêncio; Fontes sonoras; Gêneros musicais. Objetivos de aprendizagem: despertar atenção para o som e o silêncio e para as fontes sonoras; desenvolvimento da atenção, da concentração, da percepção auditiva; acesso ao produto musical elaborado pela cultura humana ao longo da história; aguçar a percepção auditiva do entorno sonoro.	Traços, sons, cores e formas (EI01TS01 ⁴¹). Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente; (EI01TS04) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias; (EI01TS05) Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.
FORMA Procedimentos adotados para a realização das atividades, formas de execução e materiais necessários; como ensinar.	Procedimentos de ensino: contato e manipulação de objetos sonoros e escuta de sons; exploração de possibilidades sonoras com a voz; repetição dos sons emitidos pelo bebê; emissão de sons de vogais e consoantes; imitação dos sons do meio ambiente, ruídos e sons de animais; movimentação das partes do corpo acompanhando o ritmo ou pulso da canção.	
	Materiais possíveis: objetos cotidianos, brinquedos, instrumentos musicais, sons da natureza, da voz e os sons corporais; brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, brinquedos populares, pios de pássaros, instrumentos folclóricos, músicas folclóricas; músicas infantis que fogem ao senso comum; músicas de outros países e culturas; música erudita e música popular	

Fonte: Gobbi, 2024

A partir do quadro a autora diz que “como possibilidade de planejamento didático, é viável, a partir do mesmo, que o professor elabore suas aulas de formas mais individualizadas, conforme as particularidades e necessidades de desenvolvimento de seus alunos” (Gobbi, 2024, p.101). Sobre a avaliação Gobbi (2024, p.121) discorre que:

Em nosso critério, esteado pela pedagogia histórico-crítica, a avaliação deve ser orientada pelos objetivos educacionais mais amplos, incluindo o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos e a transmissão de conhecimentos clássicos fundamentais. Deste modo, não deve se limitar a uma verificação quantitativa de absorção de conteúdos, mas considerar o desenvolvimento psicológico e cultural dos estudantes.

E orienta que:

Deve-se considerar que aquilo que pode ser usado enquanto forma de ensino pode também ser usado como forma de avaliação; o que for avaliado deve estar alinhado com o conteúdo que foi ensinado; tudo o que precisa ser avaliado deve estar diretamente relacionado ao aluno que está aprendendo. Para isto, são viáveis formas avaliativas de diferentes formatos e procedimentos como observações estruturadas, coleções de trabalhos, registros de narrativas, relatórios, autoavaliações, questionários avaliativos, desde que sejam encarregados de conter aquilo que foi/está sendo ensinado, delimitado pelo currículo e pelo planejamento didático. A avaliação deve ser contínua e intencional, utilizando os meios que se relacionem diretamente com as intervenções necessárias. Deve identificar as etapas de desenvolvimento dos alunos e ajustar o ensino para promovê-los intelectual e socialmente (Gobbi, 2024, p.122).

A autora caracteriza a avaliação como um processo importante para o ensino e aprendizagem, visando a formação integral dos estudantes (Gobbi, 2024).

A dissertação de Oliveira (2022) intitulada de “*O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*” objetiva apresentar como o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica é capaz de orientar a prática educativa no trato com os anos iniciais, através da apresentação de sistematizações de planejamentos.

Oliveira (2022) apresenta os fundamentos da pedagogia histórico-crítica em um primeiro momento que coadunam com a concepção apresentada por Gobbi (2024) na tese apresentada acima. A autora se aprofunda de maneira mais minuciosa nas concepções de mundo, ser humano e sociedade com base na teoria marxiana. E também demarca a importância de se considerar como fundamento o método do materialismo histórico e dialético quando se trabalha com a pedagogia histórico-crítica. De acordo com Oliveira (2022, p.30) utilizou-se da “concepção materialista histórica e dialética. Isso significa dizer que as bases da pedagogia histórico-crítica se dão sob os estudos marxistas e pela compreensão da realidade concreta a partir do movimento histórico de produção da existência humana”. Diante desse aporte teórico, a autora esclarece que a psicologia histórico-cultural oferece importantes considerações sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, e que enquanto ciência que estuda tal desenvolvimento pode contribuir significativamente para o trabalho pedagógico (Oliveira, 2022). A autora elucida sobre a teoria histórico-cultural:

consideramos os estudos da psicologia histórico-cultural, que por sua afinidade teórica com a base marxista, tem reconhecidamente contribuído com a construção da pedagogia histórico-crítica no sentido de fornecer o conhecimento a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, que

serve de mediação para pensar o trabalho pedagógico na escola adequando-a ao desenvolvimento dos indivíduos (Oliveira, 2022, p.31).

Oliveira (2022) esclarece que é possível utilizar as teorias da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural para embasar o trabalho pedagógico, já que ambas as concepções compartilham o mesmo fundamento metodológico, o materialismo histórico e dialético.

No capítulo 1, a autora se propõe a trazer as concepções de mundo, ser humano e sociedade para a pedagogia histórico-crítica. Diante dessa tarefa, Oliveira (2022, p. 31-32) esclarece o fundamento que oferece essas concepções para a pedagogia histórico-crítica:

A pedagogia histórico-crítica é caracterizada especialmente pelo seu núcleo essencial de fundamento filosófico, o materialismo histórico-dialético. Isso significa que se conhece a realidade a partir da relação entre duas categorias nucleares: o complexo do trabalho e do método científico. O trabalho nos permite entender a ação humana e os desdobramentos históricos em meio à dinâmica de objetivação e apropriação do próprio trabalho e o método científico nos dará condições para compreender as mediações necessárias para que se apreenda a realidade concreta na sua totalidade, analisando-a 32 pelos princípios de movimento e contradição

De acordo com a autora, elucidar a concepção de mundo com base na pedagogia histórico-crítica é necessário para fundamentar a prática educativa. Com base em Saviani (2019. p.93) Oliveira (2022, p.32) discorre sobre a concepção de mundo como fundamento para a prática educativa:

Essas categorias orientam a compreensão dos elementos fundamentais à prática educativa diante desta perspectiva, a concepção de mundo, de ser humano, de sociedade, que conseqüentemente acarretará numa concepção de educação. Quando a concepção de educação carrega consigo a preocupação de orientar a prática educativa a partir de determinadas intencionalidades, passa a se chamar pedagogia, e as pedagogias se diferenciam justamente pelas concepções fundantes que estabelecem como pressupostos da prática

Diante disso, Oliveira (2022) pontua que as principais referências para a elaboração da concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica se encontram nas produções de Marx e Gramsci. De acordo com a autora, com base em Duarte (2019), a concepção de mundo para esta teoria pedagógica se trata de:

desenvolver nosso modo de pensar e agir a partir de uma concepção de mundo crítica e coerente, objetivando chegar ao pensamento mundial mais desenvolvido quanto possível, e neste sentido, a partir da lógica do autor, realizamos esta tarefa estabelecendo a consciência daquilo que realmente somos, enquanto produto histórico que carrega os traços deixados pelo percurso humano da existência. Dessa forma, abordaremos a seguir acerca do conhecimento sobre o ser humano e sobre a sociedade, em busca de conhecermos a nós mesmos. Neste contexto, a concepção do mundo a partir da pedagogia histórico-crítica se dá na ideia de que os seres humanos vivem numa realidade produzida historicamente pelo trabalho, atividade teórico-prática e transformadora, sendo possível por meio da compreensão do movimento de transformação construir um entendimento dialético da história, que relaciona no presente uma síntese do passado, e por meio da qual é possível conhecer as tendências de transformação futuras (Oliveira, 2022, p.32-33)

Oliveira (2022) esclarece a centralidade da concepção de mundo para a pedagogia histórico-crítica para a adequada orientação ao trabalho educativo. A autora frisa que “conhecer a realidade significa conhecer os movimentos gerados pelos indivíduos a partir do trabalho que culminaram naquilo que se estabelece no presente”. E pontua a centralidade do trabalho para a humanidade, afinal, “o ser humano estabeleceu de forma diferente dos animais, submetidos às leis biológicas, mesmo que de origem animal, e desenvolveu a partir do trabalho as relações sociais e históricas” (Oliveira, 2022, p. 33). Diante dessa concepção, com base em Saviani (2019) a autora conceitua a concepção de ser humano para a pedagogia histórico-crítica:

Assim, o ser humano é aquele, dentre as matérias vivas, que possui a capacidade de apreender o mundo, apossar-se dele, conhecê-lo. Em lugar de apenas ser do mundo, faz com que o mundo seja dele, e diferentemente dos animais, que tem sua existência garantida pela natureza, produz sua existência adaptando a natureza às suas necessidades (Oliveira, 2022, p.34).

Diante da centralidade da categoria trabalho a autora explicita dizendo que:

O trabalho é, dessa forma, a atividade vital do ser humano, e a partir do processo de antecipar mentalmente a finalidade de uma ação e modificar a natureza adaptando-a a si e não somente adaptando-se a ela, ao longo da história tem se produzido a existência humana, e dessa forma, configurado um mundo diferente do naturalmente constituído, um mundo humano (Oliveira, 2022, p.35).

Conceituando a concepção de ser humano para a pedagogia histórico-crítica e assumindo a centralidade da categoria trabalho, a autora apresenta que a humanidade produz a sua realidade histórico social através do trabalho (Oliveira,

2022). Com isso, a autora parte para a definição de sociedade para a pedagogia histórico-crítica, diante disso Oliveira (2022) realiza uma digressão histórica acerca da relação humanidade, trabalho e sociedade. Sendo assim, a autora apresenta que nas comunidades primitivas “os homens se apropriavam coletivamente da natureza, portanto, dos meios de produção da existência por meio do trabalho”, portanto, não havia uma diferenciação entre trabalho e educação, já que “as pessoas usufruíam do produto do seu trabalho de forma que ao mesmo tempo, educavam os indivíduos para que pudessem produzir sua existência” (Oliveira, 2022, p.35).

Com base em Saviani (2019) a autora discorre que essa estrutura se altera ao passo que a propriedade privada se desenvolve na sociedade. “Essa configuração se altera, segundo Saviani, com o desenvolvimento da produção e a apropriação de terra, dando origem à propriedade privada” (Oliveira (2022, p. 35). Com isso, “no momento em que ocorre a apropriação da terra, meio de produção fundamental da existência, os indivíduos se dividem entre os proprietários de terra e os não proprietários” (Oliveira, 2022, p. 36). A partir do momento em que ocorre o desenvolvimento da propriedade privada a autora esclarece que o trabalho adquire um caráter alienante “pois ocorre a divisão social do trabalho baseada nas classes sociais” (Oliveira, 2022, p.36).

Diante desse determinante, a autora, com base em Saviani e Duarte (2010, p. 427) elucida a questão do trabalho na sociedade capitalista, modelo de produção atual:

Diferentemente do aspecto vital do trabalho para a realização da existência humana, entendemos o trabalho no sistema capitalista como forma de negação do ser humano como sujeito pela expropriação da sua objetificação, pois quanto mais este trabalhador produz menos pode se apropriar, sendo submetido à dominação do capital, o produto do seu próprio trabalho. Seu trabalho objetificado nos produtos é exteriorizado do trabalhador, tornando-se algo que não expressa sua individualidade, mas se converte em algo estranho, externo, hostil ao indivíduo que o produziu, e dessa forma, as relações sociais capitalistas transformam o trabalho, a objetivação do ser humano na natureza, em desefetivação, em alienação, perda do objeto e servidão ao mesmo, posto que assume forma de capital (Oliviera, 2022, p. 37).

Dito isso, a concepção de sociedade para a pedagogia histórico-crítica de acordo com a autora é de que:

A riqueza material e espiritual, fruto da produção humana e objetivada no mundo da cultura, bem como o desenvolvimento das potencialidades para o

trabalho, são os elementos sem os quais não ocorre a formação humana, portanto, não devem ser abandonados, mas superados nas suas relações de distribuição desigual e de alienação. A discordância do sistema econômico que estrutura as relações sociais, e a projeção de ações que busquem modificar este contexto são possíveis a partir da compreensão de ser humano que adotamos. Nesta perspectiva, considera-se que mesmo envolvido historicamente nas relações materiais, a ação humana goza de certa liberdade. A possibilidade de tomar decisões, intervir nas diferentes situações, para aceitar, rejeitar ou transformar, optar, demonstra que embora situado pelas condições naturais e culturais, o ser humano é livre e capaz de intervir.

Por conseguinte, Oliveira (2022, p. 40) esclarece o papel da escola e do trabalho educativo na construção de um novo modelo social:

Para a pedagogia histórico-crítica este é um elemento chave que relaciona o papel da escola com a articulação de uma nova sociedade. Ao tratar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a educação escolar é o elemento que pode possibilitar a instrumentalização necessária para que os indivíduos tomem consciência da realidade e suas contradições, e acelerem o processo de revolução em função de uma organização econômica socialista.

Sendo assim, a autora explicita a concepção de educação escolar para a pedagogia histórico-crítica:

Dessa forma, uma educação escolar de acordo com os anseios da pedagogia histórico-crítica é aquela que está preocupada em dar acesso aos estudantes ao que há de mais desenvolvido no que se refere ao saber elaborado acumulado pela existência humana, delegando à escola uma importante tarefa no processo de formação humana (Oliveira, 2022, p.44).

Diante de tamanha tarefa, no capítulo II, a autora destaca a didática histórico-crítica, e esmiuça o método composto por cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização e catarse compreendidos como partes articuladas de um movimento que leva ao todo (Oliveira, 2022).

Sendo assim, Oliveira (2022) inicia a discussão apontando a importância da relação entre teoria e prática, sendo que essa relação ocupa em grande parte a preocupação na explicação do movimento de produção da realidade com base no materialismo histórico e dialético ou na articulação entre teoria e prática para a orientação ao trabalho educativo. Com base nessa perspectiva, a autora salienta a importância de não perder de vista o aspecto político-filosófico que fundamenta essa concepção teórica da pedagogia histórico-crítica. Ao passo, que “para não cair numa perspectiva romântica, é necessário compreender que imediatamente à competência

política, deve ocorrer mediatamente a competência técnica, e assim o oposto, imediatamente à elaboração da técnica, mediadamente a competência política”. A autora traz para a discussão os conceitos de competência técnica e política e como articuladas podem contribuir para o trabalho educativo. Sendo que “Consideramos, portanto, que o estudo da didática nos fornecerá elementos que contribuirão com a tarefa de refletir a competência técnica no trabalho educativo, sem perder de vista o aspecto político” (Oliveira, 2022, p.72).

Oliveira (2022), com base em Gramsci (1991), utiliza a categoria de práxis para categorizar a unidade entre teoria e prática, e articula como imprescindível para o trabalho educativo. De acordo com Oliveira (2022) é necessária a compreensão da “práxis em contraposição ao espontaneísmo, pois a entendemos como um conceito que sintetiza a articulação entre a teoria e a prática, que representa “uma prática fundamentada teoricamente” (Oliveira, 2022, p.73). A autora afirma que a dicotomia entre teoria e prática que é frequentemente traduzida em discursos por parte dos professores nas escolas é resultado da sociedade capitalista, ou seja, da sociedade dividida em classes e na divisão social do trabalho (Oliveira, 2022).

A autora também problematiza, com base em Galvão et. al (2019), a obra de João Luiz Gasparin, intitulada de “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, reconhecendo sua importância, mas alertando para um risco de esquematismo formal na aplicação do método, o que comprometeria seu caráter dialético (Oliveira, 2022).

No que tange especificamente a didática Oliveira (2022, p.96) pontua que pressupõe “que as práticas extraídas do conhecimento didático possuem uma base gnosiológica, e esta é impressa nas escolhas pedagógicas realizadas no momento do planejamento visando organizar as práticas de ensino”. A autora frisa que a esforço da perspectiva da pedagogia histórico-crítica em superar a dicotomia entre teoria e prática, evidenciado nas pedagogias hegemônicas.

Oliveira (2022) esclarece que a teoria visa orientar a prática educativa, ou seja, se tornando prática à medida que se materializa. Ainda, essa atuação está conectada com uma concepção de mundo, sociedade e ser humano. A autora explica que:

Essas mediações das quais falamos se relacionam com a prática educativa, e isso envolve não somente considerar os fatores que configuram os fundamentos filosóficos e psicológicos e expressam determinada visão de mundo, ser humano e sociedade, mas pensar os aspectos didático-pedagógicos que se relacionam estritamente com estes fundamentos no estabelecimento do trabalho pedagógico (Oliveira, 2022, p.97).

A autora pontua que não se trata de esquematismos ou métodos universais de trato com o conteúdo e com o processo de ensino e aprendizagem, mas sim de um fundamento lógico metodológico para o trabalho educativo (Oliveira, 2022). No âmbito da didática e do planejamento esses fundamentos se desdobram na “tríade forma-conteúdo-destinatário considerada essencial para seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que carrega, portanto, implicações para pensar a didática nessa perspectiva” (Oliveira, 2022, p.98). Sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário a autora sustenta que o conteúdo escolar deve ser constituído pelas formas mais desenvolvidas do saber socialmente produzido, reorganizado e sistematizado pela escola para possibilitar sua assimilação pelos alunos. A forma diz respeito à organização pedagógica desse saber, a qual envolve a seleção, a sequência e a dosagem dos conteúdos pelo professor, estabelecendo uma relação dialética entre forma e conteúdo, orientada pelas finalidades educativas e condicionada pelas condições concretas da prática pedagógica e pelo nível de desenvolvimento dos estudantes. O destinatário do processo educativo é concebido de maneira concreta e histórica, como sujeito inserido em relações sociais, cuja formação exige o domínio de conhecimentos fundamentais para a compreensão da realidade social, independentemente de seus interesses imediatos.

A autora frisa que o método não se confunde com os procedimentos de ensino, pois não se limita ao modo imediato de realização das ações. O método constitui-se a partir da articulação entre a teoria do conhecimento e as ações práticas por ela orientadas, realizando-se de forma indireta e planejada. Os procedimentos de ensino, nesse sentido, estão subordinados ao método e se configuram como parte constitutiva de sua concretização (Oliveira, 2022).

Oliveira (2022) aponta que o método da pedagogia histórico-crítica busca articular um movimento de prática pedagógica a partir da incorporação da categoria de mediação. Portanto, o processo parte da prática social e se conclui na prática social, e efetiva a função de mediador no âmbito da prática social global. E o processo de mediação fundamentado na perspectiva dialética de síntese à síncrese, pela análise, que no processo pedagógico se desdobra em: problematização, instrumentalização e catarse.

Oliveira (2022, p.124-125) elenca algumas contribuições da didática histórico-crítica para o trabalho educativo:

1) Não perder de vista o ato de ensinar a partir de sua dimensão ontológica e, portanto, compreendê-lo como sendo uma atividade humana no seio da prática social que não se resume à procedimentos de ensino e que deve expressar no planejamento os traços essenciais a serem assimilados pelos alunos a partir da educação escolar; 2) Articular conteúdos curriculares da forma mais adequada a partir do conhecimento do desenvolvimento potencial e atual dos estudantes, mobilizando o desenvolvimento das funções psíquicas com a elaboração de atividades que promovam o modo de ação geral com o conceito, prevendo ações mentais dos estudantes para que o conteúdo central da atividade seja o foco de consciência e mobilizando atenção à comunicação verbal e avaliação sobre o estabelecimento da relação entre o particular e o geral; 3) Compreender e configurar dialeticamente o trabalho pedagógico a partir do método histórico-crítico entendendo-o sob a lógica das múltiplas determinações que o envolve e assumindo a transmissão dos conteúdos como elemento que conecta todos os momentos do método; 4) Adotar como núcleo categorial determinante para compreensão do método uma abordagem dos conteúdos que forneça a apropriação do processo lógico e histórico, que expresse os movimentos da realidade concreta, que resultou na elaboração de um conhecimento ou conceito; 5) Perceber a exigência do pleno domínio do objeto de conhecimento a ser ensinado, de modo que a partir deste domínio se organize um planejamento cujo conteúdo corrobore com a reprodução em cada aluno do conhecimento objetivo da realidade. 6) Reconhecimento do processo de ensino e da aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. 7) Mobilizar o trato aos conteúdos no planejamento dirigindo-se do geral ao particular, do abstrato ao concreto, do não cotidiano ao cotidiano, e em suma, do conceito à superação da síncrese do aluno.

Diante disso, no que concerne a realização do planejamento pedagógico a autora frisa os elementos essenciais da didática como estruturantes da organização docente. Oliveira (2022), com base em Melo e Urbanetz (2008), destaca que objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação constituem os quatro elementos básicos do planejamento, os quais, a partir de uma concepção dialética, devem ocorrer de forma permanente e integrada. Em consonância, Oliveira (2022) apresenta que Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforçam a centralidade desses mesmos elementos: objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação como fundamentos da didática e da atividade de ensino, por orientarem as ações docentes necessárias à apropriação do conhecimento em suas determinações históricas (Oliveira, 2022).

Sendo assim, a autora realizou proposições de planejamento para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu. E o conteúdo selecionado foi o gênero discursivo fábula.

Figura 3 - Plano de aula da disciplina de língua portuguesa sobre o conteúdo

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos metodológicos	Avaliação
Fábula	Compreender as características do gênero discursivo Fábula e o uso da linguagem presente no gênero literário para transmitir posições morais e éticas de um autor/contexto. Reconhecer a relação do conteúdo de uma obra literária com o contexto histórico de produção.	Introduzir o conteúdo a partir de um resgate histórico desde a sua criação utilizando a contextualização presente na obra “Fábulas de Esopo”. Fazer comparações a partir de diferentes versões da mesma história em contextos históricos diferentes	Realizar análise de uma situação onde o aluno possa utilizar o gênero discursivo fábula para expressar uma posição sobre determinado tema. Avaliar no desenvolvimento da produção do texto se o aluno se apropriou dos conhecimentos essenciais em relação ao conteúdo.
	Compreender a linguagem empregada em cada versão e a estrutura do texto (versos e prosas).	Organizar atividades de leitura e interpretação dos textos a partir de questões sobre o conteúdo temático, a linguagem utilizada e estrutura composicional dos diferentes textos.	

fábula

Fonte: Oliveira, 2022.

A autora esclarece que opta por não tomar os objetivos de aprendizagem da BNCC como referência central para o planejamento, priorizando a elaboração de objetivos próprios, articulados aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Ainda que essa escolha implique um distanciamento crítico da BNCC, a autora reconhece a importância de citar e analisar suas proposições, uma vez que a diferenciação entre as abordagens contribui para a compreensão do trabalho pedagógico e para a

explicitação das limitações das orientações da BNCC no tratamento dos conteúdos e em sua interferência no planejamento (Oliveira, 2022).

Além disso, Oliveira (2022) destaca que o trabalho com os conteúdos, como o da fábula, possibilita a articulação com outros aspectos e objetivos da disciplina, os quais não se esgotam em um único planejamento e podem ser explorados pelo professor na organização didática. Contudo, ressalta-se a centralidade de definir, a partir do que é essencial ao tema, os objetivos centrais do trabalho pedagógico, de modo que não se percam de vista o papel do conteúdo e sua relação com a prática social.

A dissertação de Pinto (2023) denominada de “*ENSINO DE FÁBULA, POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA, COM BASE NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM*” objetiva desenvolver sequências didáticas para o ensino de fábulas com base nos fundamentos do desenho universal.

Pinto (2023) apresenta o modelo de prática educativa denominada de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma prática inclusiva que visa atender todos os modelos de aprendizagem. Sobre a criação dessa prática a autora diz que “O Desenho Universal para a Aprendizagem tem sua base no Universal Design (Desenho Universal), advindo da arquitetura, e foi elaborado pelo arquiteto Ronald L. Mace, na Carolina do Norte, visando facilitar o acesso a edifícios, espaços públicos por diferentes pessoas, com ou sem deficiência” (Pinto, 2023, p. 24). O Desenho Universal ganhou maior proeminência após a Segunda Guerra Mundial pelo fato de que muitos ex-combatentes retornaram aos Estados Unidos com deficiência (Pinto, 2023).

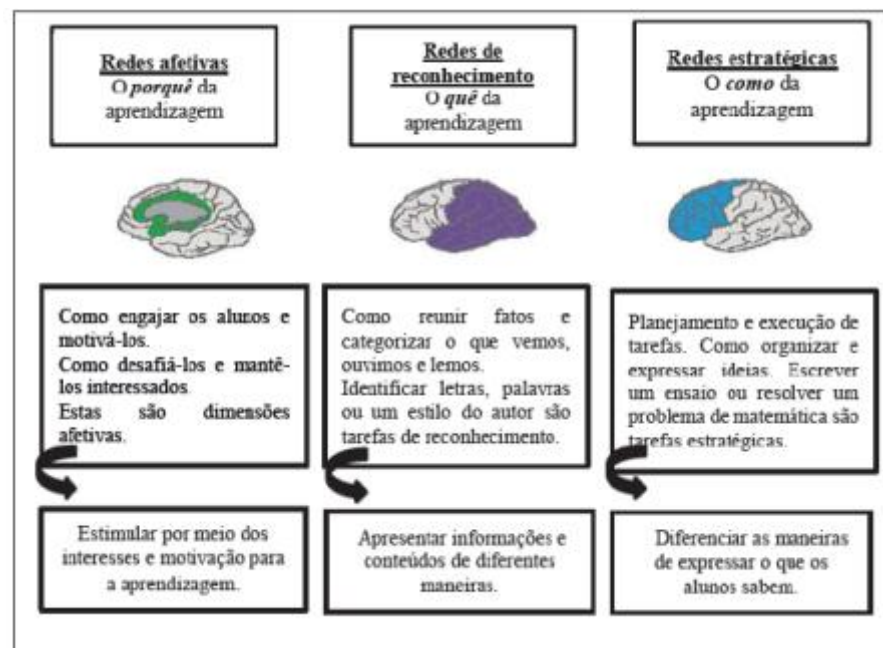
De acordo com Pinto (2023), trazendo o Desenho Universal para a educação foi inicialmente utilizado no uso de tecnologias para melhor a acessibilidade e atualmente já se desdobra em inúmeras práticas educativas que promovem a inclusão. Sobre a prática de Desenho Universal a autora explica que:

Sendo assim, ao invés de pensarmos em uma adaptação para o aluno com alguma deficiência, pensamos em uma atividade que ele consiga realizar e aplicamos com todos. Diversificamos as estratégias, contemplamos vários modos de aprendizagem, visando todos os estudantes e cada um (Pinto, 2023, p.25).

Com isso, a autora salienta que o Desenho Universal busca promover práticas pedagógicas acessíveis que minimizam a chance de não aprendizagem, buscando

trazer todos os estudantes para a participação e acesso a aprendizagem (Pinto, 2023). Sobre a organização didática a autora diz que “o DUA possibilita ajudar a qualquer professor a planejar situações didáticas, desenvolver currículo com objetivos, métodos, materiais e avaliações” (Pinto, 2023, p. 26). Com isso, a autora apresenta as diretrizes do DUA que se relacionam com a neurociência.

Figura 4 - Redes neurais



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014).

Pinto (2023) explica que as diretrizes do DUA constituem orientações de caráter sugestivo, destinadas a reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios orientadores do DU são organizados de forma vertical e horizontal, estruturando-se, no eixo vertical, nos princípios de engajamento, representação, ação e expressão. Esses princípios desdobram-se em diretrizes, as quais, por sua vez, são acompanhadas por pontos de verificação que oferecem orientações mais específicas e detalhadas para a implementação das propostas pedagógicas.

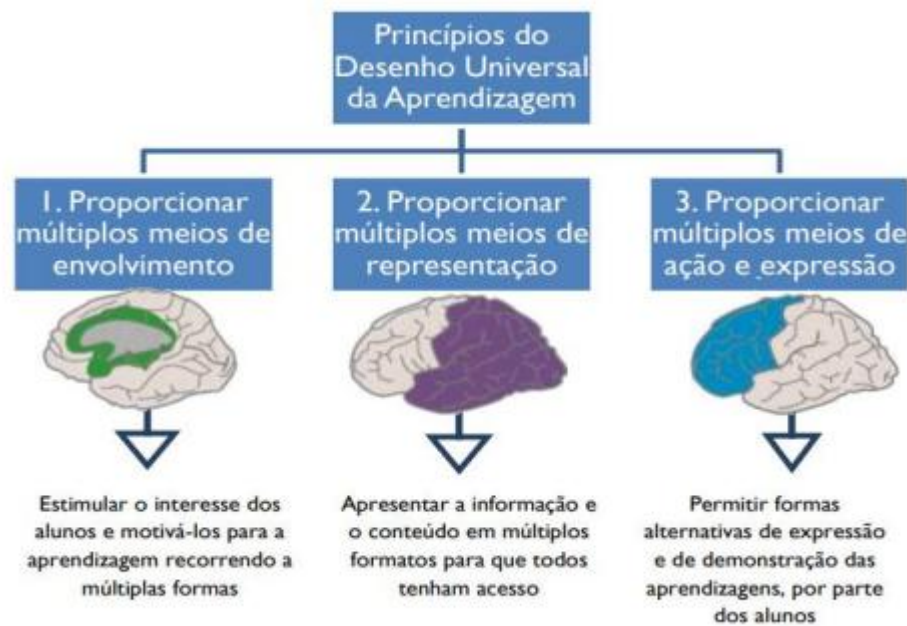
Figura 5 - Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlggraphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. (CAST, 2011).

E, por fim, a autora apresenta os princípios do DUA:

Figura 6 - Princípios do DUA

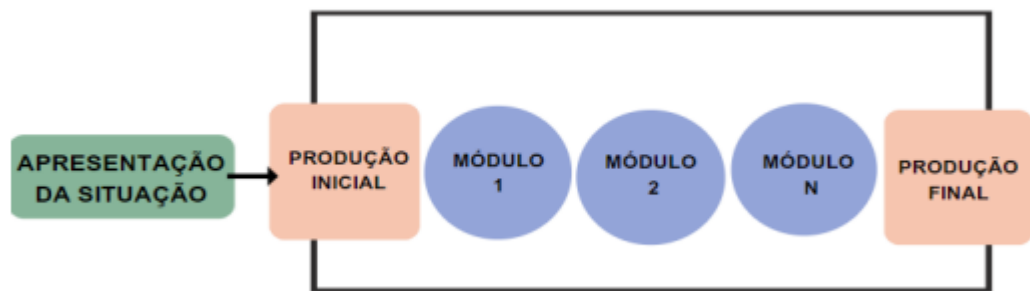


Fonte: CAST (2011).

A autora diz que os princípios do DUA estão alinhados com o intuito de apresentar múltiplas maneiras de engajamento e de elaboração de atividades para todos os estudantes (Pinto, 2023). Diante disso, a autora explica que a pedagogia histórico-crítica orienta a sequência didática apresentada na pesquisa.

Com isso, o conteúdo trabalhado trata-se do gênero fábula, através da Sequência Didática, que, de acordo com a autora, é trabalhado através da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e das contribuições do DUA (Pinto, 2023). Ainda, a pesquisadora assevera que o currículo do município em que a Sequência Didática foi aplicada está pautado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Na categorização da Sequência Didática a autora explica, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que se trata de uma sequência de atividades escolares organizadas através de um gênero textual oral ou escrito (Pinto, 2023). De acordo com a autora as fases da Sequência Didática são as seguintes:

Figura 7 - Fases da Sequência Didática



Fonte: Adaptada de Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

Com base em Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004) a pesquisadora explica detalhadamente as fases da Sequência Didática que se organiza em quatro fases articuladas. Sendo elas, a *apresentação da situação* introduz aos alunos um projeto de comunicação concreto, permitindo o reconhecimento do gênero por meio de exemplos. A *produção inicial* possibilita levantar os conhecimentos prévios dos estudantes e identificar suas capacidades e dificuldades, cumprindo função diagnóstica e formativa que orienta o desenvolvimento da sequência. Os *módulos* correspondem ao momento de instrumentalização, no qual, a partir das dificuldades identificadas, são desenvolvidas atividades e exercícios voltados à apropriação dos conteúdos e ao aprimoramento das capacidades dos alunos. Por fim, a *produção final* consiste na aplicação dos conhecimentos construídos ao longo do processo, permitindo verificar os avanços alcançados na aprendizagem (Pinto, 2023).

Na utilização da didática da pedagogia histórico-crítica a autora assevera que com base em Saviani os passos do método são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. E, diz que “o objetivo dessa prática é sair da prática social inicial e chegar na final, no entanto, não descartam-se os momentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social: problematização, instrumentação e catarse” (Pinto, 2023, p. 51). Por conseguinte, a autora fundamenta a concepção dos passos da didática histórico-crítica em Gasparin (2012).

A autora diz que a prática social inicial se trata da contextualização do conteúdo e uma leitura prévia, na qual são levantados conhecimentos prévios dos estudantes. A problematização, de acordo com a autora, trata-se da busca pela resolução de “problemas”, é o momento de descoberta de quais questões necessitam de resoluções e de quais conhecimentos os alunos precisam apreender. Já a instrumentalização, a autora explica que os conteúdos são postos para análise,

assimilação e incorporação, que culminará na busca pelas respostas dos problemas levantados anteriormente. Na catarse, a pesquisadora, diz que ocorre a assimilação dos conhecimentos pelos estudantes. Por fim, tem a prática social final, que a autora explica que o estudante retorna a prática social promovendo a transformação social (Pinto, 2023).

Diante disso, com base nos princípios do DUA, da Sequencia Didática e nos passos da didática histórico-crítica, são elaborados os planejamentos a partir do conteúdo fábula. A autora trabalha com as teorias no planejamento da seguinte maneira:

Figura 8 - Conexão entre a SD, PHC e DUA

Sequência Didática	Pedagogia Histórico Crítica	DUA
Apresentação da situação	Aqui desencadeamos situações problematizadoras	• Princípio do engajamento • Princípio do reconhecimento • Princípio da ação e expressão
Produção inicial	Prática social inicial e problematização	
Módulo 1	Instrumentalização	
Módulo 2		
Módulo n		
Produção final	Catarse e Prática social final	

Fonte: Pinto, 2023.

E o modelo de plano de aula utilizado por Pinto (2013) se materializada da seguinte maneira:

Figura 9 - Plano de aula

Encaminhamento metodológico da Sequência Didática aplicada nas aulas com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem		
Disciplina: Português		
Conteúdo: Fábula		
Objetivos: avançar nas capacidades leitura e de escrita por meio de gênero textual fábula.		
Turma: 3.º ano		
Aula:		
Etapa 1	Apresentação da Situação	Princípios do DUA
Etapa 2	Produção Inicial	Princípios do DUA
Etapa 3	Módulo 1	Princípios do DUA
Etapa 4	Módulo 2	Princípios do DUA
Etapa 5	Módulo N	Princípios do DUA
Etapa 6	Produção Final	Princípios do DUA

Fonte: Pinto, 2023.

Pinto (2023) pontua que a aplicação do DUA no planejamento e desenvolvimento das aulas, evidencia a consideração das especificidades de cada criança. As práticas pedagógicas partiram do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, seguido de estratégias de antecipação, motivação e engajamento em relação aos conteúdos. A pesquisadora diz que é possível diversificar as formas de apresentação e de expressão, respeitando os diferentes ritmos, modos de aprendizagem e possibilidades expressivas dos estudantes, por meio de atividades variadas e organizadas de forma não homogênea.

A dissertação de Zanon (2022) denominada de “*A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*” objetiva contribuir com elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional, sendo assim, a autora realiza um recorte para o trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos.

De acordo com Zanon (2022) o método pedagógico proposto por Saviani fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, defendendo a vinculação entre educação e sociedade e reconhecendo o caráter dinâmico e histórico da prática social, que orienta a atuação do professor e da instituição educativa na formação dos estudantes como princípio geral.

Nessa perspectiva, há indissociabilidade entre método e teoria: não é possível desenvolver práticas didáticas histórico-críticas restritas ao “como fazer” sem considerar seus fundamentos teóricos. A prática pedagógica deve estar orientada por uma teoria comprometida com a transformação social (Zanon, 2022).

A autora pontua que partindo do pressuposto de que cabe à escola a transmissão do saber mais elaborado, Saviani descreve um método pedagógico coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica, organizado em cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses momentos constituem um movimento único, articulado e orgânico, não uma sequência rígida e fragmentada de etapas.

Ainda, Zanon (2022) salienta que a efetivação do método pedagógico histórico-crítico visa garantir o ensino sistematizado e sequenciado dos conteúdos, superando a fragmentação e a descontinuidade do processo educativo, considerando que a formação da concepção de mundo do indivíduo resulta do conjunto de apropriações realizadas desde a primeira infância.

A autora explica que a Pedagogia Histórico-Crítica mantém um vínculo necessário entre educação e sociedade, compreendendo professores e alunos como agentes sociais inseridos em relações que ultrapassam o espaço escolar. Para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade, destaca-se a necessidade de apropriação dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos proporcionados pela escola desde os primeiros anos (Zanon, 2022).

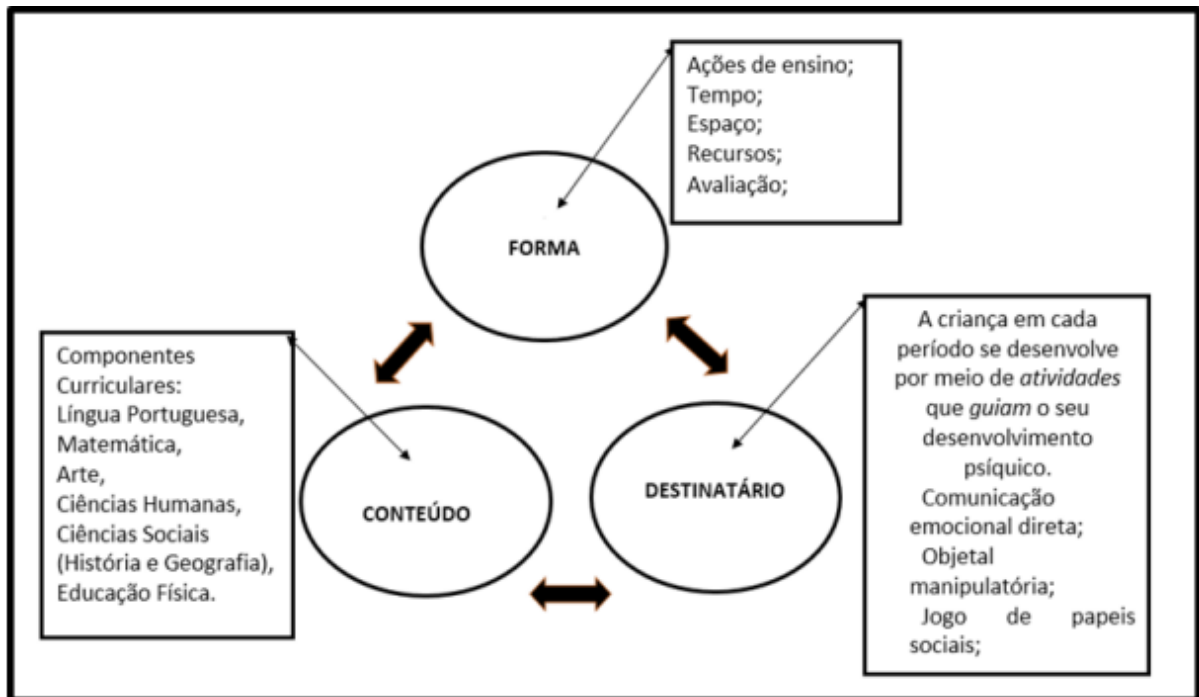
Ainda, a pesquisadora diz que o método histórico-crítico oferece fundamentos para compreender e problematizar a realidade, subsidiando a prática docente, especialmente na Educação Infantil, na organização de ações pedagógicas que estabeleçam as mediações necessárias à formação de sujeitos críticos e conscientes. Nessa direção, coloca-se a necessidade de pensar um ensino desenvolvente para a Educação Infantil, em superação às abordagens naturalizantes predominantes nessa etapa (Zanon, 2022).

A autora diz que ao se pautar na práxis pedagógica implica afirmar que não existe prática desvinculada de teoria, assim como não há teoria que não esteja orientada para a prática. Ambas constituem uma unidade no processo educativo. Nesse sentido, ao longo deste capítulo, são apresentados os elementos que fundamentam uma prática pedagógica intrinsecamente articulada à teoria (Zanon 2022). Ainda, afirma que a teoria diz respeito aos fundamentos que orientam a prática pedagógica e abrange o conjunto das objetivações humanas expressas nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

De acordo com a autora para que esses conhecimentos se concretizem no contexto escolar, é indispensável a organização do ensino com base nos elementos estruturantes do planejamento pedagógico. Gamba ressalta a relevância do planejamento para a realização de um trabalho pedagógico intencional com crianças pequenas, evidenciando que é necessário considerar dimensões como desenvolvimento humano, funções psíquicas, periodização do desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem e atividade principal (Zanon, 2022).

A autora cita Martins (2011) como referência para os fundamentos do planejamento pedagógico, ao trabalhar com a tríade conteúdo, forma e destinatário, sistematiza as prioridades atribuídas a cada um desses elementos. A pesquisadora demonstra através da figura os elementos do planejamento pedagógico:

Figura 10 - Representação dos principais elementos para o planejamento pedagógico



Fonte: Zanon, 2022.

A autora sustenta que a tríade conteúdo, forma e destinatário constitui elemento orientador para a objetivação do planejamento pedagógico, na medida em que fornece direção concreta para a materialização do trabalho educativo. A partir da definição dos conteúdos, tornam-se possíveis a delimitação dos objetivos educacionais e a determinação das formas pelas quais esses objetivos serão alcançados no processo de ensino (Zanon, 2022).

No que se refere à forma, a autora indica que corresponde aos procedimentos metodológicos que estruturam a ação pedagógica, abrangendo a seleção e a organização das técnicas de ensino a serem empregadas. Tal dimensão requer a consideração de determinações objetivas, como as condições de espaço e tempo, que interferem diretamente na condução e na efetividade do trabalho pedagógico.

Já o destinatário, por sua vez, diz respeito ao estudante enquanto sujeito do processo educativo. A caracterização de seus aspectos essenciais evidencia a importância do conhecimento acerca da criança, especialmente no que concerne ao desenvolvimento psíquico. Esse conhecimento constitui base para a proposição de ações pedagógicas compatíveis com a periodização do desenvolvimento, orientadas à promoção das funções psíquicas superiores, com destaque para a linguagem,

reconhecida como função de elevada relevância para o desenvolvimento humano (Zanon, 2022).

Diante disso, para exemplificar a sistematização do trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a autora realizou algumas proposições didáticas a partir da história infantil “O Sanduíche da Maricota”. De acordo com a pesquisadora a escolha dessa obra deu-se pelo fato de que é uma história infantil com ricas contribuições para a exploração dos conteúdos elencados pelas autoras para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, de modo a contemplar as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Matemática e Educação Física. Neste percurso, foi apresentado pela autora uma breve contextualização de cada área do conhecimento e sua importância para o ensino na Educação Infantil e, em seguida, por meio dos principais elementos para o planejamento pedagógico, evidenciamos os conteúdos, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação (Zanon, 2022).

Figura 11 - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa

Conteúdos	Objetivos	Encaminhamentos Metodológicos	Avaliação
Narrativa dos fatos	Identificar os personagens principais da história, fazendo tentativas de nomeá-los. Responder aos questionamentos sobre a história narrada.	Realizar questionamentos sobre a história contada.	Organizar as crianças em roda e, a partir de conversa com questionamentos sobre a história, identificar se essas reconhecem os personagens e os principais acontecimentos da narrativa.
Linguagem verbal (ampliação do vocabulário)	Desenvolver a linguagem verbal, ampliando, gradativamente, o vocabulário.	Contar a história “O sanduíche da Maricota” e realizar conversa sobre a narrativa, enredo, personagens.	Utiliza algumas palavras da história em momentos de conversa.
Pronúncia e articulação adequada das palavras	Participar de variadas situações de comunicação, utilizando-se da articulação correta das palavras.	Propor momentos de conversas sobre a história e incentivar a pronúncia correta de palavras, sem fala infantilizada.	Articula corretamente as palavras.
Sequência lógica de exposição de ideias	Recontar partes da história ouvida, mantendo a sequência dos fatos e ideias.	Organizar as crianças para que possam recontar a história ouvida, mantendo a sequência dos fatos e ideias.	Reproduz a história ou parte dela, mantendo sequência dos fatos.

Fonte: Zanon, (2022).

A dissertação intitulada “A OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” intenta sanar algumas dificuldades dos professores em assimilar os pressupostos crítico-dialéticos na atividade de ensino.

De acordo com Vicentini (2023) a aplicação do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica sem o domínio de seus fundamentos teóricos pode resultar tanto em sua didatização quanto em sua desmetodização. Isso ocorre quando o método é reduzido a um esquema estrutural básico que limita a atividade de ensino a uma técnica, transformando a pedagogia histórico-crítica em um conjunto de procedimentos formais, unilaterais e imediatos. Nessa condição, a práxis docente tende a se tornar uma atividade técnica empobrecida, subordinada a regras formais.

A autora cita Lavoura e Martins (2017, p. 537), que pontuam que nesse processo uma racionalidade técnica passa a substituir o método dialético, fazendo com que o espontâneo e o linear fragmentem um movimento que é, em sua essência, único, orgânico e permeado por mediações e contradições.

Diante disso, a pesquisadora acentua a necessidade de compreensão dos fundamentos do método constitui exigência primordial para a elaboração do planejamento de ensino. Quanto maior a clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, mais dialético e flexível tende a ser o planejamento, reduzindo-se o risco de o trabalho docente se converter em mera execução técnica. Tal exigência envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada do professor, bem como sua permanente atividade de estudo e de ensino. É necessário reconhecer que o trabalho educativo se configura como movimento dialético e não pode ser reduzido a um conjunto de procedimentos desconexos, sob pena de descaracterizar a função social da escola e comprometer a efetividade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Vicentini (2023) diz que a produção da humanidade em cada indivíduo, em sua dimensão omnilateral, constitui uma tarefa complexa. Os sentidos captam inicialmente apenas manifestações aparentes dos objetos e de suas relações; por isso, a ciência torna-se elemento fundamental para superar a percepção imediata e revelar as leis essenciais, os nexos internos e as relações causais dos fenômenos. Nesse contexto, cabe à escola organizar intencionalmente o ensino para promover o desenvolvimento do psiquismo humano.

Ainda, a pesquisadora pontua que o ensino dos conhecimentos clássicos não se reduz a uma perspectiva conteudista, centrada na transmissão isolada de conteúdos. Seu planejamento exige a articulação da tríade conteúdo–forma–destinatário, cujos elementos são organicamente interdependentes. Conteúdo e forma mantêm unidade dialética: o conteúdo expressa os traços essenciais dos fenômenos, enquanto a forma corresponde à sua organização interna e às condições de sua transmissão. Essa articulação só ganha sentido quando orientada ao destinatário, visando potencializar apropriações culturais cada vez mais complexas (Vicentini, 2023).

A autora cita a centralidade do ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores requer que os conhecimentos sejam socializados em formas elaboradas, possibilitando sua internalização e contribuindo para a formação de

sujeitos ativos na história. Para isso, os conteúdos devem ser organizados em graus de complexidade, considerando os níveis de desenvolvimento real e iminente dos estudantes. Diferenças de desenvolvimento entre sujeitos da mesma idade reforçam que o ensino deve orientar-se não apenas pelo já adquirido, mas pela promoção do novo (Vicentini, 2023).

De acordo com Vicentini (2023) o trabalho pedagógico demanda a seleção criteriosa dos conhecimentos curriculares e das formas de socialização, em articulação com as atividades-guia do desenvolvimento. O desenvolvimento não decorre de qualquer ensino, mas da organização intencional dos conteúdos e das formas. Nesse quadro, distinguem-se conteúdos de formação operacional de incidência indireta, sob domínio do professor, voltados à promoção de habilidades psicofísicas e sociais e conteúdos de formação teórica de incidência direta, organizados como saberes conceituais das áreas científicas, responsáveis pelo avanço das funções psíquicas superiores e do pensamento abstrato.

Sobre o planejamento, a autora diz que a tríade conteúdo, forma e destinatário constitui exigência do *planejamento de ensino*, orientando a seleção do conhecimento e as formas de sua transmissão para que o estudante avance do não domínio ao domínio dos conteúdos, em seus aspectos quantitativos e qualitativos (Vicentini, 2023).

Vicentini (2023) afirma que a organização da atividade de ensino do professor realiza-se por meio do planejamento. À luz de Leontiev, a atividade é entendida como a relação do homem com o mundo para a satisfação de necessidades; desse modo, o processo educativo que promove desenvolvimento psicológico é aquele que insere o sujeito em atividade orientada. Vicentini (2023) indica que, conforme Vázquez, a atividade se caracteriza quando a ação dirigida a um objeto parte de um resultado ideal e se concretiza em um produto real, o que exige a mediação intencional do professor por meio do planejamento.

Vicentini (2023) aponta que planejar implica definir objetivos, percursos e meios para alcançá-los, constituindo um instrumento metodológico vinculado à humanização, pois expressa a capacidade de projetar ações primeiro no plano mental e depois no plano concreto. No ensino escolar, isso requer consciência dos fins educacionais, delimitação de objetivos e escolha de fundamentos teóricos e metodológicos, especialmente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, orientada à formação humana em sua totalidade.

Vicentini (2023) ressalta a importância de distinguir método e procedimentos de ensino. Para ela, o método corresponde à orientação geral do trabalho pedagógico; na perspectiva histórico-crítica, estrutura-se no movimento síntese–análise–síntese, partindo do saber cotidiano, passando pela mediação docente e alcançando o salto qualitativo do pensamento do empírico ao teórico. A autora enfatiza que os procedimentos metodológicos derivam do método e lhe são subordinados, constituindo as estratégias e formas concretas de realização do ensino para atingir as finalidades propostas.

Vicentini (2023) argumenta que o planejamento toma a prática social como ponto de partida e organiza mediações teóricas que conduzem o estudante a uma compreensão mais sintética e elaborada da realidade. A pesquisadora adverte que, sem planejamento, o ensino perde direção e reduz seu potencial de qualificar o psiquismo. Ela observa ainda que tendências pedagógicas não críticas tendem a esvaziar esse processo por meio de transmissões mecânicas e descontextualizadas, ou por valorizar exclusivamente saberes cotidianos sem superação teórica, ou ainda por execução técnica de tarefas, todas com procedimentos restritos e baixo alcance formativo.

Vicentini (2023) também afirma que o planejamento não pode ser reduzido a exigência burocrática. Para a pesquisadora, como ação mental intencional, ele deve prever efeitos no desenvolvimento do estudante, articulando conteúdos, formas e destinatários. Vicentini (2023) destaca que o domínio das especificidades do desenvolvimento humano é base para selecionar conteúdos e definir formas adequadas de socialização, e que não basta garantir acesso ao conhecimento elaborado, pois a forma de organização didática campo próprio da didática é decisiva para a qualidade da aprendizagem.

Vicentini (2023) conclui que o planejamento requer avaliação contínua para possibilitar replanejamento e avanço das ações pedagógicas. Ela observa que quando o planejamento é tratado apenas como formalidade, perde seu caráter humanizador. Vicentini (2023) defende que superar esse esvaziamento exige compromisso docente com a transformação da prática, pois o planejamento só adquire sentido quando orientado por finalidades de mudança e pela promoção da humanização, conforme os fundamentos dialéticos de totalidade, movimento e contradição.

Ainda discutindo sobre o planejamento de ensino, a autora diz que as formas mais desenvolvidas do conhecimento se encontram na própria realidade histórico-

social, isto é, na prática social humana. Por essa razão, o planejamento de ensino exige reflexões fundamentais antes que esses conhecimentos cheguem ao estudante, pois, embora já existam socialmente, necessitam de organização sistematizada para que se tornem acessíveis e possam ser efetivamente internalizados pelos sujeitos (Vicentini, 2023).

A pesquisadora pontua que, nesse processo, cabe ao professor explicitar previamente os eixos estruturantes do planejamento: a quem ensinar (destinatário), o que ensinar (conteúdos), para que ensinar (objetivos), como ensinar (procedimentos metodológicos), em que condições ensinar (recursos didáticos) e quais são as possibilidades de execução e acompanhamento da aprendizagem (avaliação) (Vicentini, 2023).

A pesquisadora afirma que essas questões orientadoras constituem tarefa central na elaboração do planejamento docente e garantem a coerência necessária ao alcance dos objetivos educacionais, conforme Martins (2020). Devem ser conduzidas pelo método dialético, fundamentado no movimento contraditório e de totalidade que vai da síntese à síntese por meio da análise. Nessa perspectiva, os procedimentos de ensino, subordinados ao método, configuram-se como estratégias voltadas ao alcance das finalidades do projeto educativo, especialmente à promoção da aprendizagem por meio do ensino sistematizado. Assim, orientado pela lógica dialética e pelo método pedagógico histórico-crítico, o planejamento organiza-se como base para um ensino de caráter desenvolvente (Vicentini, 2023).

A autora recorre a Arnoni (2006) para fundamentar a organização do plano de aula, tomando como referência a Metodologia da Mediação Dialética. De acordo com a pesquisadora, a adoção dessa proposição didática sustenta-se na compreensão de que as situações de ensino não são isoladas nem estanques, mas articuladas e interdependentes, não comportando limites rigidamente demarcados. A Metodologia da Mediação Dialética fundamenta-se na contradição entre saberes imediatos e mediatos, de modo a impulsionar sua superação e possibilitar a elaboração de sínteses. A mediação, nesse processo, permite que o imediato seja superado no mediato sem ser anulado, permanecendo nele incorporado, o que preserva a tensão dialética necessária à compreensão do movimento do real. Conforme Arnoni (2006), imediato e mediato mantêm-se em relação contraditória e dialética, condição indispensável para que o sujeito avance na análise e compreensão da realidade (Vicentini, 2023).

A autora pontua que do ponto de vista didático, Arnoni (2006) organiza o planejamento de aula, com base nessa metodologia, em momentos pedagógicos articulados: resgatar/registrar, problematizar, sistematizar e produzir. Esses momentos estruturam o percurso do ensino de modo mediado e dialético, orientando a transformação dos saberes iniciais em conhecimento elaborado.

De acordo com Vicentini (2023), com base na Metodologia da Mediação Dialética de Arnoni, o primeiro momento do planejamento é denominado Resgatando/Registrando e constitui o ponto de partida do processo de ensino. Esse momento pode ocorrer por diferentes estratégias expressivas, como desenhos, poesias, músicas, colagens e textos escritos. Trata-se da etapa sincrética do método, caracterizada pela exposição, por parte dos estudantes, de seus conhecimentos prévios e imediatos sobre o objeto de estudo. Ao promover a comparação entre esses saberes e o conhecimento a ser apropriado, o professor estabelece a tensão necessária entre o saber inicial e o saber elaborado. Resgatar refere-se à retomada do que os estudantes já sabem; registrar diz respeito às formas de expressão dessas representações por meio de múltiplas linguagens. Tais registros constituem base fundamental para a elaboração das problematizações subsequentes.

Segundo Vicentini (2023), o segundo momento é a Problematização, que consiste em inserir o estudante em situações problematizadoras capazes de explicitar as diferenças entre o saber empírico e o saber científico, tendo como referência as questões oriundas da prática social, conforme Saviani. Problematizar implica questionar o real, evidenciar as múltiplas determinações do conteúdo e identificar problemas que exigem solução, bem como os conhecimentos necessários para enfrentá-los. Cabe ao professor organizar esse momento de modo a conduzir o estudante à elaboração de respostas, levando-o a reconhecer os limites de seu conhecimento inicial. A contradição entre saber imediato e mediato gera necessidade cognitiva e cria possibilidades de investigação e estabelecimento de novas relações com a realidade, exigindo que a complexidade dos conteúdos seja dosada adequadamente.

Ainda conforme Vicentini (2023), a problematização é planejada com base nos conhecimentos iniciais dos estudantes e orientada à transição para os conceitos científicos. A partir dos registros produzidos na etapa anterior, o professor identifica contradições entre o saber do estudante e o conteúdo escolar e as transforma em

atividades problematizadoras inseridas em um movimento dialético de análise, voltado ao desvelamento da essência dos fenômenos.

O terceiro momento é a Sistematização, entendido, conforme Vicentini (2023), como a etapa destinada à socialização do conhecimento objetivo e dos conceitos científicos. Após as fases anteriores, o professor organiza um conjunto articulado de estratégias, em sequência lógica e com graus progressivos de complexidade, para possibilitar a apropriação do saber mediato. A sistematização busca responder, com base no conhecimento elaborado historicamente, aos problemas levantados anteriormente, permitindo a compreensão do conteúdo em sua totalidade e movimento. Não se trata de mera exposição ou repetição de conteúdos, mas de um trabalho mediado por atividades diversas que mobilizam funções psíquicas superiores, envolvendo análise lógico-histórica dos conceitos, tarefas individuais e coletivas, leituras, produções e resolução de problemas, sempre com mediação ativa do professor.

Por fim, de acordo com Vicentini (2023), o momento de Produzir/Registrar constitui a etapa sintética do método e a meta do planejamento. Nessa fase, o estudante expressa, por diferentes linguagens, o conhecimento elaborado e os conceitos apropriados ao longo do percurso. Trata-se do ponto de chegada do processo de ensino, que simultaneamente se converte em novo ponto de partida para aprendizagens posteriores. As produções dos estudantes como textos, esquemas, desenhos, resoluções de questões, entre outros permitem avaliar o salto qualitativo do saber imediato ao mediato e o nível de aplicação dos conhecimentos adquiridos. O resultado expressa a relação dialética entre a qualidade dos conteúdos e a diversidade das formas de ensino, evidenciando que cada síntese alcançada inaugura novas possibilidades de aprofundamento conceitual.

A dissertação *“UMA PROPOSTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”* objetiva apresentar uma proposta de desenvolvimento dos conteúdos da estatística a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Gurgel (2018) apresenta um modelo de materialização do planejamento pedagógico que transpõe as categorias da didática histórico-crítica para a estrutura documental do plano de ensino, convertendo-as em etapas organizadoras da sequência didática. Gurgel (2018) organiza da seguinte maneira:

Figura 12 - Planejamento da unidade didática

TEMÁTICA	A Crise Hídrica no Distrito Federal
Prática Social Inicial	Degradação do meio ambiente. Crescimento desordenado da população. Questões climáticas. Escassez da água e racionamento.
Problematização	Dimensão social: A distribuição da água é igual nas diferentes classes sociais? Dimensão ética: A população tem feito uso indevido da água? Dimensão Conceitual/ Científica: Existe um tratamento eficaz do esgoto? Dimensão legal: Há fiscalização do uso da água nos mananciais pelos órgãos públicos competentes? Dimensão política: Ao longo dos anos houve uma preocupação com o fornecimento de água de acordo com o crescimento populacional?
Instrumentalização	Estudo do tema abordado por meio de pesquisa, análise de textos, levantamento de dados estatísticos e construção de gráficos, palestras e entrevistas.
Catarse	Produção, pelos alunos, de uma revista virtual contendo as atividades propostas como: levantamento de dados, pesquisas, textos, entrevistas, etc.
Prática Social Final	Relacionar atitudes, em situações do cotidiano, que propiciem uma redução significativa da quantidade de água usada pelos membros da comunidade escolar.

Fonte: Gurgel (2018).

A dissertação intitulada de “*O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*” objetiva apresentar a organização do trabalho pedagógico considerando o conteúdo a partir do Slackline⁵ na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

De acordo com o autor, a escolha da temática do ensino do slackline com base na pedagogia histórico-crítica não decorre de uma opção metodológica pontual para as aulas de Educação Física Escolar, como por vezes é interpretado em algumas pesquisas que se aproximam dessa pedagogia. Trata-se de uma decisão fundamentada nas possibilidades de ampliação do repertório cultural e corporal dos estudantes na educação básica, para além dos esportes tradicionais, orientada por uma perspectiva de formação integral e humanizadora.

Ainda, discorre sobre o movimento de pesquisar e ensinar a partir do referencial da pedagogia histórico-crítica relaciona-se à necessidade de contraposição ao ensino hegemônico, visando à superação das determinações de uma sociedade dividida em classes sob o modo de produção capitalista. Nessa direção, a definição do conteúdo não é neutra, mas vinculada a finalidades formativas mais amplas.

O pesquisador apresenta que a escolha do slackline como conteúdo da pesquisa também se vincula às aproximações com as práticas corporais de aventura desenvolvidas na disciplina de Ensino das Práticas Corporais de Aventura, ofertada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Soma-se a isso sua relevância social e atualidade, bem como a ainda reduzida quantidade de estudos e pesquisas sobre o slackline, especialmente em articulação com a pedagogia histórico-crítica.

Brandão (2023) diz que o slackline, compreendido como prática corporal de aventura (Inácio, 2014) e integrante da cultura corporal (Coletivo de Autores, 2009), incorpora elementos de práticas de equilíbrio historicamente construídas, como o equilibrismo circense em corda bamba, a brincadeira da falsa baiana, entre outras. Configura-se como prática complexa de equilibrismo que reúne elementos essenciais de experiências já conhecidas e estabelece diálogo com diferentes campos do saber, incluindo suas relações com o lazer e o meio ambiente. Nesse sentido, possibilita a

⁵ Slackline é um esporte de equilíbrio que utiliza uma fita de nylon esticada entre dois pontos fixos, permitindo ao praticante andar e fazer manobras. Também conhecido como corda bamba, pode ser comparado ao cabo de aço usado por artistas circenses, sua flexibilidade permite criar saltos e manobras inusitadas.

problematização de questões socioambientais e socioeconômicas, bem como o tratamento de conceitos relacionados ao equilíbrio, como centro de massa, equilíbrio dinâmico, estático e recuperado.

De acordo com Brandão (2023), a categoria da mediação ocupa posição central na pedagogia histórico-crítica por sua relação direta com a centralidade do trabalho no processo de constituição humana. É por meio do trabalho que a humanidade se diferencia da natureza, ao transformá-la e, simultaneamente, transformar a si próprio.

De acordo com Brandão (2023), com base na pedagogia histórico-crítica, diz que a educação escolar desempenha papel fundamental no processo de apropriação cultural e no desenvolvimento dos indivíduos singulares, pois é por meio da assimilação dos conteúdos escolares que os sujeitos ampliam suas capacidades e se constituem como produtores e transformadores das formas de produção humana, podendo assumir papel ativo no curso da história.

Nessa compreensão, a educação escolar, enquanto mediação na prática social humana, não se caracteriza como uma atividade imediata, linear e objetiva de apreensão do objeto como propõem concepções tradicionais de ensino, mas como uma relação mediada e dinâmica, orientada pelos fundamentos do movimento dialético (Brandão, 2023).

De acordo com Brandão (2023), o movimento que vai da síncrese, entendida como uma apreensão inicial, precária e caótica do objeto, à síntese, compreendida como a apreensão da realidade em suas múltiplas determinações, constitui o aspecto mais significativo do processo pedagógico na pedagogia histórico-crítica, sendo denominado de catarse. Trata-se do momento de incorporação, pelo indivíduo singular, dos instrumentos teóricos e práticos necessários à superação dos problemas postos, conforme indicam Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Nessa perspectiva, Brandão (2023) ressalta que esse movimento se materializa nos momentos articulados do método pedagógico histórico-crítico: prática social, problematização, instrumentalização e catarse, conforme apresentados por Saviani (2008) na obra *Escola e democracia*. A prática social configura-se, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, sendo mediada pelos momentos de problematização, instrumentalização e catarse. De acordo com o autor, esse processo dialético:

[...] entender a prática social enquanto ponto de partida e de chegada do método histórico-crítico diz respeito a assumir o caráter dialético deste método, que, sem se afastar da prática social, mediado pelos 51 instrumentos teóricos e práticos no qual dispõe o professor, busca resolver os problemas identificados neste processo, superando uma compreensão aparente do objeto (compreensão sincrética), em direção a uma compreensão qualificada, nas suas múltiplas determinações (compreensão sintética). Esta ascensão ao pensamento sintético, mediado pelos momentos intermediários do método (problematização, instrumentalização e catarse), representariam novos óculos para o sujeito enxergar a realidade, que agora se apresenta mais nítida aos olhos de quem a observa, de quem se instrumentalizou (Brandão, 2023, p. 50-51).

De acordo com o autor, o método se articula no exemplo do slackline, parte-se do pressuposto de que a compreensão e a aplicação do conceito de centro de massa, oriundo da Física, bem como sua relação com o equilíbrio dos corpos, constituem instrumentos relevantes para o domínio dessa prática corporal. Ao mesmo tempo, essa apropriação pode gerar novos problemas, cuja superação demanda a introdução de novos instrumentos por parte do professor, favorecendo formas mais elaboradas de organização do pensamento e do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Brandão (2023), a organização do trabalho pedagógico, à luz da pedagogia histórico-crítica, exige a definição intencional dos conteúdos e das atividades a partir de critérios teórico-metodológicos. Nesse sentido, o primeiro movimento do planejamento consistiu na escolha do slackline como conteúdo para as aulas de EFE. Tal escolha não ocorreu de modo arbitrário, mas fundamentou-se nos princípios apresentados pelo Coletivo de Autores (2009) e por Galvão, Lavoura e Martins (2019), especialmente no critério da relevância social do conteúdo.

Segundo Brandão (2023), embora o slackline possa, em um primeiro olhar, ser compreendido como prática corporal moderna, sua análise sob a perspectiva histórico-crítica revela que ele incorpora elementos de práticas historicamente consolidadas, como o equilibrismo circense em corda e cabo de aço, o funambulismo e a brincadeira da falsa baiana, entre outras expressões da cultura corporal. Nessa direção, identifica-se no slackline o núcleo clássico das práticas de equilibrismo na EFE, entendendo o clássico como aquilo que é fundamental e essencial, não se confundindo com o tradicional nem se opondo necessariamente ao moderno, conforme Saviani (2013).

Ainda conforme Brandão (2023), a seleção dos conteúdos deve considerar também o princípio da contemporaneidade. No caso do slackline, além de suas raízes

históricas, sua inserção no conjunto das práticas corporais de aventura expressa sua atualidade social. Trata-se de um conteúdo que possibilita o acesso ao que há de mais desenvolvido no mundo contemporâneo, articulando-se aos avanços da ciência, da técnica e aos debates sociais mais amplos, conforme indicam o Coletivo de Autores (2009).

A definição do conteúdo implicou, simultaneamente, a seleção dos conceitos científicos que compõem o seu ensino, processo orientado pela tríade conteúdo, forma e destinatário. Para tanto, tornou-se indispensável conhecer os sujeitos envolvidos, estudantes da primeira série do Ensino Médio, atendendo ao princípio das adequações às possibilidades socio cognoscitivas dos estudantes (Brandão, 2023). O autor frisa que a seleção conceitual exige domínio do professor sobre o objeto e sobre o destinatário, superando a aparência imediata do conteúdo e articulando pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural como fundamentos de escolha.

Nessa perspectiva, Brandão (2023) pontua que foram identificados no slackline os elementos teórico-práticos essenciais à sua compreensão, realizando-se o movimento analítico de explicitar suas partes constitutivas para, no ensino, promover sua reconstrução e o restabelecimento dos nexos em direção à totalidade possível, conforme Freitas (1995), entendida como concreto pensado em permanente ampliação.

O pesquisador frisou que o trabalho pedagógico envolveu a seleção, organização e sistematização lógica do conhecimento, bem como a dosagem dos conteúdos ao longo das aulas, considerando tempo, espaço, materiais e condições reais de execução. Esse processo apoiou-se no princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, compreendido como a ampliação progressiva das formas de organizar e compreender o conhecimento (Coletivo de Autores, 2009).

De acordo com Brandão (2023), a sequência didática foi estruturada a partir de vivências iniciais e mais simples da prática do slackline, avançando para a apreensão técnica dos movimentos de equilíbrio e do uso dos equipamentos, e, posteriormente, para mediações com conceitos da Física, como centro de massa e equilíbrio dos corpos, além de articulações com questões ambientais e políticas de lazer. Tal organização expressa o movimento dialético do pensamento na passagem do abstrato ao concreto e na articulação entre partes e totalidade, conforme Freitas (1995).

Conforme Brandão (2023), os momentos da didática histórico-crítica, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada, mediados pela problematização, instrumentalização e catarse, manifestam-se de forma articulada no sequenciamento das aulas e das atividades, ainda que inicialmente em síntese precária, anterior à realização na prática concreta. Esse processo orientou a identificação de conceitos, conteúdos e formas adequadas ao desenvolvimento do slackline na turma.

A avaliação foi compreendida como instrumento de apreensão do movimento real da atividade educativa e do desenvolvimento do pensamento dos estudantes, permitindo reorientações no planejamento, com novas problematizações e instrumentalizações quando necessário (Brandão, 2023). A compreensão inicial sobre o conteúdo mostrou-se sincrética entre os estudantes, constatação efetivada no interior da prática pedagógica, por meio de observação sistemática e instrumentos avaliativos, em consonância com Minayo (2002), que destaca o papel mediador da investigação na reformulação dos caminhos da pesquisa.

Esse entendimento coaduna com Saviani (2019), ao afirmar que professor e estudantes integram a mesma prática social, ainda que a vivenciem de modos distintos: os estudantes em uma compreensão sincrética e o professor em uma síntese ainda que provisória, pois não conhece de antemão todas as determinações que emergirão na relação pedagógica. As atividades foram planejadas com vistas à ampliação progressiva da complexidade do conhecimento, promovendo o movimento da síncrese à síntese, mediado pela análise.

Como resultado, a organização do trabalho pedagógico materializou-se na sistematização do plano de ensino da unidade didática, expresso no sequenciador de aulas, que objetiva dar forma concreta ao planejamento orientado pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, conforme enfatiza Brandão (2023).

A dissertação de Figueira (2020) “*FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ENERGIA NUCLEAR A PARTIR DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE SUBMARINOS (PROSUB)*” objetiva contribuir como uma proposta de ensino de energia nuclear a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Figueira (2020), buscando aplicar os princípios da pedagogia histórico-crítica ao campo da didática, tomando o conteúdo de ensino como análise crítica do já existente, Saviani (2017) formula três momentos metodológicos inter-relacionados e reciprocamente condicionados, que devem compor toda teoria crítica

como pressuposto da prática pedagógica: a aproximação ao objeto em suas características estruturais para apreendê-lo em sua concreticidade; a contextualização e a crítica do tratamento dado ao objeto; e a elaboração e exposição da crítica revisionada, com explicitação de limites, condicionamentos e possibilidades de superação.

Figueira (2020) pontua que essa formulação visa instrumentalizar uma didática da pedagogia histórico-crítica em contraposição à didática da pedagogia tradicional, fundada no método expositivo de Herbart e no indutivismo de Bacon, bem como às propostas da Escola Nova, baseadas no experimentalismo de Dewey. A apresentação do método em Escola e democracia impulsionou experiências pedagógicas de aplicação que, ao operarem por procedimentos que não expressavam a dialeticidade das categorias metodológicas, resultaram em equívocos na condução do trabalho educativo.

Com base em Lavoura e Martins (2017), Figueira (2020) diz ocorrer equívocos recorrentes a formalização linear e mecânica do método, decorrente da incompreensão de seu caráter dialético; a caracterização inadequada do conceito de mediação como simples interposição, comprometendo a relação teoria e prática e a unidade forma-conteúdo-destinatário; a confusão entre método e procedimentos de ensino, com hipertrofia destes e abandono daquele, gerando desmetodização; e um epistemologismo que dissocia a didática dos fundamentos teóricos, históricos, filosóficos e políticos da pedagogia histórico-crítica.

Diante disso, o autor pontua que o caráter transformador da educação, na PHC, objetiva-se nos momentos intermediários do método pedagógico: problematização, instrumentalização e catarse. A problematização corresponde à tomada de consciência dos problemas da prática social; a instrumentalização refere-se à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à compreensão e solução desses problemas; e a catarse expressa a incorporação transformadora, intelectual, ética e afetiva, que altera a concepção de mundo do sujeito (Brandão, 2020).

O pesquisador salienta que Saviani contrapõe seu método tanto aos métodos tradicionais quanto aos métodos novos como estratégia heurística e didática de esclarecimento, destacando que não se trata de passos cronológicos, mas de momentos articulados em um movimento único e orgânico, cuja duração e peso variam conforme as situações concretas da prática pedagógica (Brandão, 2020).

Ao passo que, o método pedagógico histórico-crítico toma a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo e não pode ser compreendido fora da teoria social de Marx e Engels. A prática social é mediação permanente da atividade humana e não um momento inicial abandonado para posterior retorno. A atividade humana distingue-se da atividade animal por ser mediada por instrumentos, signos, linguagem e determinações históricas e sociais, configurando-se como prática humano-social, histórica e transformável (Brandão, 2020).

Brandão (2020) afirma que no trabalho educativo escolar, as formas mais desenvolvidas de conhecimento estão presentes na realidade histórico-social, mas não disponíveis de modo imediato, o que fundamenta o papel da educação como mediação e o método como passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, isto é, da síntese à análise pela análise. Professor e alunos partilham a prática social, porém em níveis distintos de compreensão: o professor com síntese precária e os alunos com compreensão sincrética.

De acordo com Brandão (2020), metodologicamente, a PHC transforma conhecimentos e experiências de professores e alunos pela prática pedagógica, promovendo a passagem de um todo sincrético a uma síntese organizada. Partir da prática social significa tomá-la como totalidade contraditória da qual emergem os objetos de conhecimento, e não como etapa motivacional inicial ou contato imediato com o tema. Assumir a PHC implica apreender a prática social em sua processualidade histórica, como síntese de múltiplas determinações.

A prática social, no ponto de partida e de chegada, é a mesma e não é a mesma: mantém-se como suporte, contexto, fundamento e finalidade da prática pedagógica, mas se altera qualitativamente pelo modo de inserção mediado pela ação educativa. A educação não realiza transformação social direta, mas atua como mediação na elevação da consciência dos sujeitos, condição para a ação social transformadora (Brandão, 2020).

O autor diz que o objeto da educação envolve a apropriação de elementos culturais necessários à humanização e das formas de ensino adequadas a esse fim, orientadas pelas categorias de totalidade, movimento e contradição. A didática histórico-crítica não pode ser separada de seus fundamentos nem reduzida a lógica formal segmentadora do trabalho didático. A prática educativa precisa tornar-se prática para si, com intencionalidade, unidade entre conteúdo e forma e orientação por objetivos pedagógicos e sociais (Brandão, 2020).

Ao passo que a problematização não se reduz ao interesse imediato do aluno nem a situações do cotidiano isolado, mas dirige-se às necessidades histórico-objetivas da prática social global, cabendo ao professor indicar conteúdos relevantes e criar necessidades de aprendizagem. A instrumentalização assegura a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para conhecer e explicar a realidade em suas dimensões epistemológica e ontológica. A catarse expressa a incorporação transformadora dos conteúdos, orientando novas formas de ser e agir (Brandão, 2020).

Brandão (2020) pontua que procedimentos, recursos e técnicas são formas pedagógicas subordinadas à transmissão do saber escolar, sempre vinculadas a uma concepção de mundo e articuladas a planejamento, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, garantindo replanejamento e complexificação do ensino. O método histórico-dialético da PHC busca afastar visões ilusórias da realidade, orientando a formação de concepções fundamentadas na processualidade concreta dos fenômenos sociais e naturais.

E, por fim, o autor diz que o saber escolar se constitui como seleção de conhecimentos da cultura universal organizada em currículos e disciplinas. O currículo expressa os conteúdos a serem apropriados e a didática a trajetória metodológica dessa apropriação, exigindo articulação entre ciência escolar e ciência produzida historicamente. Nessa perspectiva, a educação científica requer o conhecimento das conexões e propriedades objetivas dos fenômenos, orientando a organização do ensino de conteúdos complexos em sua processualidade histórica, científica, técnica, política e social (Brandão, 2020).

A dissertação *"O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS-PROFESSORES, DO POLO DE IMPERATRIZ – MA"* aborda a didática, o planejamento e a pedagogia histórico-crítica em diversos momentos, principalmente como elementos fundamentais para a compreensão e transformação da prática pedagógica dos professores.

De acordo com a autora, Saviani, como formulador da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta seus pressupostos teórico-metodológicos em bases filosóficas e pedagógicas. Diante da necessidade de uma didática que viabilize sua implementação, Gasparin (2012), na obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-*

Crítica, propõe a tradução desses fundamentos para o campo didático, tomando-a como desafio de operacionalização pedagógica (Pereira, 2016).

Pereira (2016) apresenta que a proposta didática de Gasparin (2012) orienta o trabalho docente na educação básica a partir de uma concepção dialética de aprendizagem, fundamentada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, indicando também caminhos para a formação de professores nessa perspectiva. A organização metodológica desenvolve-se conforme os cinco momentos do método proposto por Saviani em *Escola e democracia*: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo.

De acordo com a pesquisadora, o primeiro momento, prática social inicial, corresponde ao levantamento e explicitação, por parte dos professores, do conteúdo a ser trabalhado, mediante diálogo com os alunos. Nesse movimento, o aluno manifesta sua visão de totalidade sobre o conteúdo e explicita o que sabe e o que deseja aprofundar, sendo desafiado a indicar o que pretende compreender melhor sobre o tema.

Pereira (2016) argumenta que essa etapa permite ao professor identificar o nível inicial de compreensão dos alunos em relação ao conteúdo e definir o ponto de partida do processo de aprendizagem, bem como o nível a ser alcançado. Para sua realização, com base em Gasparin (2016), a autora diz que é proposto duas formas de encaminhamento: o anúncio do conteúdo, com apresentação de uma listagem de temas e objetivos para orientar o percurso pedagógico; e a vivência cotidiana dos conteúdos, partindo do que os alunos já sabem e do que manifestam interesse em conhecer.

Dando sequência, Pereira (2016), explica que o segundo momento do método se refere a problematização, que corresponde à explicitação dos principais problemas da prática social e caracteriza-se como a transição entre prática e teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada, conforme Gasparin (2012). Nesse momento, retoma-se a etapa anterior para selecionar e discutir os problemas, com a finalidade de definir conteúdos sistematizados capazes de responder às situações-problema identificadas.

Pereira (2016) diz que esse movimento implica 'ler' a prática social para dela extrair questões fundamentais que orientem a organização do ensino. Contudo, de acordo com a autora, há uma dificuldade recorrente relacionada à forma como os conteúdos escolares são definidos, pois, em geral, são estabelecidos por órgãos

competentes e encaminhados às escolas, o que pode limitar a vinculação direta entre conteúdos e questões sociais concretas.

Diante dessa realidade, Pereira (2016) destaca a importância da autonomia docente para ir além das proposições previamente definidas, sendo capaz de identificar necessidades sociais e, a partir delas, selecionar conhecimentos historicamente produzidos que respondam de modo adequado às exigências formativas do grupo de alunos (Gasparin, 2012).

De acordo com Pereira (2016), o terceiro momento do método denominado instrumentalização corresponde às ações didático-pedagógicas voltadas à aprendizagem e consiste em confrontar o conhecimento cotidiano dos alunos com o conhecimento sistematizado, isto é, com os conteúdos científicos, por meio da mediação do professor.

Nesse processo, a autora argumenta que o conhecimento científico interage com o conhecimento cotidiano, possibilitando a construção de novos conceitos. Ocorre a negação do conhecimento cotidiano no sentido de sua superação por formas mais elaboradas de compreensão, sem que o saber anterior seja descartado; ele é incorporado e ressignificado, passando a compor uma nova forma de entendimento, mais desenvolvida (Pereira, 2016).

Para explicar o processo de formação dos conceitos científicos, a autora fundamenta-se em Vigotski e na teoria histórico-cultural, que compreende a aprendizagem conceitual como resultado de mediações pedagógicas e da apropriação de conhecimentos sistematizados.

Pereira (2016), ainda com base em Gasparin (2012), indica que o quarto momento, denominado catarse, corresponde à expressão elaborada de uma nova forma de compreender a prática social e refere-se à sistematização da aprendizagem pelo aluno, que realiza uma síntese de sua compreensão ao final do processo de trabalho. Trata-se de uma visão de totalidade integrada daquilo que antes aparecia como partes dispersas, constituindo um novo posicionamento intelectual do aluno, que passa a situar o conteúdo histórico concreto em sua totalidade e a demonstrar o conhecimento adquirido.

A pesquisadora diz que a expressão prática configura a avaliação da aprendizagem do conteúdo, que não se reduz a uma verificação simples, mas busca identificar se houve apropriação efetiva do conhecimento, transformando-o em instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Por isso, exige-

se a seleção adequada dos instrumentos de avaliação coerentes com esse processo (Pereira, 2016).

Por fim, a autora apresenta o quinto momento, denominado prática social final do conteúdo, corresponde à nova proposta de ação construída a partir do conteúdo aprendido. Refere-se a uma nova forma de compreender a realidade e de posicionar-se diante dela. Contudo, isso não significa exigir que o aluno coloque imediatamente em prática, numa direção política determinada, os conhecimentos adquiridos, nem transformar o ensino em treinamento técnico-escolar fora do espaço da aula (Pereira, 2016).

Essa etapa envolve a formulação de uma nova atitude prática e de uma proposta de ação fundamentada nos conteúdos estudados, exigindo planejamento e intencionalidade pedagógica. O método não encerra o processo de aprendizagem na avaliação dos conteúdos, isto é, na catarse, mas requer uma postura prática orientada à transformação da realidade (Pereira, 2016).

Nessa perspectiva, Pereira (2016) diz que a proposta didática para a educação básica também implica a formação de professores, reafirmando a importância do currículo nesse processo e a centralidade da concepção prática–teoria–prática como determinante formativo. Assim, a realidade concreta onde ocorrem ensino e aprendizagem deve constituir-se como fonte de pesquisa e de elaboração teórica para os futuros professores, possibilitando a construção de bases para uma prática pedagógica crítica e transformadora.

A tese *“CAUSO ESCRITO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL, E ANÁLISE LINGÜÍSTICA, VIA PLANO DE TRABALHO DOCENTE”* objetiva apresentar uma intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa a partir de um plano de trabalho docente.

Nantes (2014) utiliza O Plano de Trabalho Docente (PTD) de Gasparin (2007) que, de acordo com a autora, é organizado em quatro níveis articulados. O primeiro corresponde à fase ancorada no método da economia política de Marx. O segundo fundamenta-se, para fins de transposição didática, na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999), especialmente nos conceitos de nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato, cujo resultado é a elevação do patamar de conhecimento na aprendizagem. O terceiro nível estrutura-se nos cinco momentos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. O quarto nível apresenta a leitura

articulada de Marx, Vygotsky e Saviani com o objetivo de transpor seus fundamentos teórico-metodológicos para uma didática teórico-crítica.

Outro aspecto destacado pela autora que aparece nas pesquisas de Gasparin refere-se à insuficiência de suporte oferecido aos docentes, tanto no acesso a ferramentas adequadas como materiais didáticos e recursos interdisciplinares quanto na garantia de tempo apropriado para a preparação do conteúdo. A ausência dessas condições essenciais pode levar ao desânimo e à retomada de práticas tradicionais de ensino (Nantes, 2014).

De acordo com a autora, esse percurso organiza-se nas cinco etapas mediadas pelo professor: prática social inicial, referente ao que alunos e professores já sabem; problematização, voltada à reflexão sobre os principais problemas da prática social; instrumentalização, composta por ações didático-pedagógicas; catarse, entendida como nova forma de compreender a prática social; e prática social final, caracterizada pela elaboração de uma nova proposta de ação a partir do conteúdo sistematizado. A autora apresenta o PTD com base em Gasparin em um quadro:

Figura 13 - Plano de Trabalho Docente (PTD) proposto por Gasparin (2008).

PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)	TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)			PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial)
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do conteúdo. 2) Vivência cotidiana do conteúdo. a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento, através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Nantes (2014) com base em Gasparin (2008).

Nessa perspectiva, Nantes (2014) aponta que o Plano de Trabalho Docente (PTD) proposto por Gasparin (2007) organiza-se em eixos articulados: prática (zona de desenvolvimento real), teoria (zona de desenvolvimento proximal) e prática (zona de desenvolvimento potencial), que são operacionalizados em cinco momentos interligados da didática histórico-crítica.

Que se desdobram na Prática, zona de desenvolvimento real, que se situa a Prática Social Inicial do Conteúdo, envolvendo a apresentação do conteúdo e a vivência cotidiana relacionada a ele. Considera-se o que o aluno já sabe, expresso como visão empírica da totalidade, e realiza-se a mobilização inicial, incluindo o levantamento do que deseja saber a mais (Nantes, 2014).

Na Teoria, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvem-se três momentos. A Problematização consiste na identificação e discussão dos principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, bem como na definição das dimensões do conteúdo a serem trabalhadas. A Instrumentalização corresponde às ações docentes e discentes voltadas à construção do conhecimento, mediando a relação entre aluno e objeto de conhecimento, com uso de recursos humanos e materiais. A Catarse refere-se à elaboração teórica da síntese, à construção de uma nova postura mental e de uma nova totalidade concreta, expressas também por meio da síntese avaliativa, que deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos propostos (Nantes, 2014).

Na Prática, novamente, zona de desenvolvimento potencial, situa-se a Prática Social Final do Conteúdo, caracterizada pelas intenções e ações do aluno. Nela se manifestam a nova postura prática e a nova atitude diante do conteúdo, expressas em formas de agir e na aplicação social do conhecimento ou das habilidades e competências desenvolvidas (Nantes, 2014).

De acordo com a perspectiva apresentada pela autora, embora apresentados em itens distintos, esses momentos constituem etapas totalmente interligadas do processo pedagógico.

A dissertação *“VIDA COTIDIANA E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS”* com o objetivo de observar o cotidiano no ensino da matemática.

Araújo (2018) inicia dizendo que diante do problema de como operacionalizar, na prática, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Gasparin (2011), na obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, apresenta orientações para o

desenvolvimento dos conteúdos escolares com base nesse referencial teórico. Nesse caso, de acordo com o autor, seguindo as orientações de Gasparin (2011), o desenvolvimento do conteúdo como no caso do estudo de porcentagem deve ser organizado a partir dos passos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, assegurando o acesso ao conhecimento sistematizado. Esse percurso didático estrutura-se em cinco momentos articulados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

O pesquisador organiza a sequência didática em tópicos nomeados pelos passos da didática histórico-crítica pontuados acima. De acordo com o autor, O primeiro passo, Prática Social Inicial, no planejamento das aulas de porcentagem organiza-se como momento de anúncio, levantamento e problematização inicial do conteúdo, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e sua vivência cotidiana. O planejamento inicia-se com o anúncio da unidade, dos tópicos e dos objetivos. A unidade é Porcentagem, tendo como objetivo geral a aprendizagem do conceito científico de porcentagem em suas diversas dimensões, visando ao desenvolvimento de consciência crítica sobre o tema e ao compromisso com seu uso social adequado. Nos objetivos específicos, busca-se: conceituar cientificamente porcentagem e relacioná-la aos usos cotidianos dos estudantes; observar como os alunos interpretam e conceituam o termo porcentagem; e apresentar a importância da porcentagem no cálculo de impostos, demonstrando sua relação com valores pagos, direitos e necessidades básicas do cidadão. A vivência cotidiana do conteúdo constitui elemento central dessa etapa. O professor solicita que os alunos exponham o que já sabem sobre porcentagem, ouvindo e registrando seus conhecimentos prévios. Esse levantamento pode ser orientado pelos tópicos do programa e realizado por meio de perguntas diretas sobre o tema. As respostas dos alunos são tomadas como ponto de partida para o trabalho pedagógico, podendo incluir compreensões como: porcentagem como valor pago, símbolo, taxa, fração ou conteúdo de difícil entendimento. Essas manifestações expressam a visão empírica inicial e subsidiam o desenvolvimento das etapas seguintes do método (Araújo, 2014).

De acordo com Araújo, o segundo passo, Problematização, é compreendido, segundo Gasparin (2011), como a criação de um desafio que gera no educando a necessidade de buscar o conhecimento por meio de sua própria ação. Essa etapa é desenvolvida a partir dos questionamentos levantados na prática social inicial. A problematização deve considerar não apenas situações do cotidiano imediato e

perceptível, mas também questões vinculadas a interesses individuais e coletivos e a situações socialmente relevantes, contribuindo para a formação do cidadão crítico e reflexivo. O pesquisador explica que, nesse momento, cabe ao professor, como conhecedor do processo, elaborar situações didáticas que favoreçam a apropriação de conhecimentos historicamente construídos pelos alunos. Os problemas propostos não são resolvidos nessa etapa, pois sua resolução é própria do terceiro passo, a instrumentalização.

Diante disso, os problemas selecionados devem ser socialmente significativos e orientados ao desenvolvimento dos conteúdos científicos, neste caso, o conteúdo de porcentagem, compondo, juntamente com as atividades planejadas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o conjunto de encaminhamentos didáticos do processo (Araújo, 2014).

No terceiro passo, Instrumentalização, com base em Gasparin (2011), realizam-se as ações docentes e discentes necessárias à construção do conhecimento científico. O professor promove a apresentação sistemática dos conteúdos e, por meio da mediação intencional, efetiva a elaboração interpessoal da aprendizagem, possibilitando que os alunos se apropriem do conhecimento. As ações didático-pedagógicas e os recursos mobilizados nessa fase são definidos a partir de diferentes elementos: experiência docente, natureza do conteúdo, interesses e necessidades dos alunos e, principalmente, da concepção teórico-metodológica adotada. A experiência do professor contribui para conduzir adequadamente essa e as demais etapas, à medida que aprofunda o domínio dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Araújo, 2014).

Araújo (2014) argumenta que a instrumentalização constitui o processo pelo qual o conteúdo sistematizado é disponibilizado aos alunos para que o assimilem, recriem e incorporem, transformando-o em instrumento de construção pessoal e profissional. Trata-se da apropriação do conhecimento sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados na problematização. Nessa perspectiva, o conteúdo não é adquirido como fim em si mesmo, mas apropriado com a finalidade de equacionar e resolver, ainda que teoricamente, questões sociais que desafiam professores, alunos e sociedade.

O autor apresenta que no quarto passo, a Catarse, segundo Gasparin (2011), corresponde à demonstração de uma nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado. Nessa etapa, o aluno expressa a nova compreensão

construída, que tende a diferir qualitativamente da prática social inicial. Trata-se da explicitação de um novo modo de pensar, resultante do processo de aprendizagem. A catarse exige que os educandos manifestem os conhecimentos apropriados na instrumentalização. Essa manifestação ocorre em dois planos articulados: elaboração teórica da nova síntese, que consiste na formulação conceitual do que foi aprendido; expressão prática da nova síntese, entendida como a exteriorização pública da aprendizagem por meio de produções, aplicações e posicionamentos.

De acordo com Araújo (2014), segundo Gasparin (2011), a prática social final corresponde a uma nova forma de compreender a realidade e de posicionar-se diante dela, não apenas no plano fenomênico, mas em sua essência concreta. Nessa etapa, a prática retorna ao cotidiano, porém sob uma nova perspectiva, superando a visão inicial baseada no senso comum. Trata-se do momento da ação consciente orientada à transformação social, que retoma a prática social inicial agora modificada pela aprendizagem.

Por fim, o autor diz que após percorrer as etapas do método, os educandos se apropriam dos conhecimentos sistematizados, produzindo mudanças na postura, na forma de pensar e na compreensão do conteúdo em relação ao ponto de partida. Esse quinto passo expressa o uso socialmente significativo dos conhecimentos adquiridos, exigindo manifestação prática que pode ocorrer tanto no plano intelectual quanto no plano da ação (Araújo, 2014).

2.1.8 Análise dos dados

Buscamos entender como a temática da didática e planejamento com base na pedagogia histórico-crítica vem sendo trabalhada e como são articuladas as categorias que fundamentam essa perspectiva educacional e pedagógica. Já que a PHC é uma concepção educacional e pedagógica consolidada com 4 décadas de existência e, portanto, vão surgindo algumas ramificações teóricas que são importantes de analisar à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Sendo assim, com base na pesquisa realizada na BDTD, acreditamos ser de grande importância o levantamento e análise de textos que versem sobre as questões didáticas e de planejamento com base na pedagogia histórico-crítica. Objetivamos levantar os dados mais relevantes que apareceram nos textos como, temáticas mais

abordadas e categorias e conceitos que foram se comprovando ser amplamente utilizados.

Destarte, busca-se elucidar os trabalhos que tomam o fundamento do materialismo histórico-dialético como teoria e método que embasam a produção da pedagogia histórico-crítica, ao passo que se torna necessário também categorizar os trabalhos que não se fundamentam no materialismo histórico-dialético e nas concepções que embasam a pedagogia histórico-crítica. Os resultados mostram que de 11 trabalhos selecionados para análise (Quadro 2), 5 trabalhos se fundamentam na perspectiva de Gasparin (2012) e 1 trabalho em Arnoni (2006).

Quadro 3 - Observações a partir da análise dos trabalhos selecionados

Autoria/Ano	Observações
Gobby (2024) Oliveira (2022) Zanon (2022) Brandão (2023) Figueira (2020)	Apresenta coerência com os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético
Vicentini (2023)	Busca apresentar os fundamentos da didática histórico-crítica com base na lógica dialética, mas utiliza como fundamento para o planejamento didático Arnoni (2006) que reduz o método em transposição de procedimentos de ensino
Gurgel (2018) Pinto (2023) Pereira (2016) Nantes (2014) Araújo (2018)	Utilizam Gasparin (2012) como fundamento para a didática.

Fonte: Autor, 2026.

Diante dos resultados expostos acima, buscou-se apresentar no próximo as sistematizações das teses e dissertações e como é trabalhado a didática e o planejamento a partir das perspectivas apresentadas acima.

Diante do exposto, foi possível criar uma nuvem contendo as palavras mais utilizadas nos trabalhos analisados.

Figura 14 - Nuvem de palavras



Fonte: Autor, 2025.

CAPÍTULO III – DIDÁTICA E PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

3.1 Didática Histórico-Crítica: contribuições e limites da sistematização de Gasparin

No presente momento, busca-se levantar alguns elementos da obra “*Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*”, do professor João Luiz Gasparin. Observou-se, a partir das leituras das dissertações e teses analisadas no capítulo anterior, que, sem dúvida, Gasparin (2012) configura-se como uma das principais referências quando se trata de didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. O referido autor foi precursor na discussão da didática histórico-crítica e propôs encaminhamentos didáticos para a materialização dessa perspectiva. Ademais, o próprio método do materialismo histórico-dialético pressupõe a compreensão do conhecimento e das interpretações em seu contexto histórico. Nesse sentido, o trabalho do professor Gasparin constitui importante referência e precisa ser colocado em debate para a efetiva apropriação de suas contribuições, bem como para a superação de equívocos inicialmente elaborados.

No prefácio da 5ª edição, o autor anuncia que “o que pretendi realizar foi uma proposta de didática que tivesse como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético”. Diante dessa tarefa, propõe-se a apresentar o livro em quatro níveis: o primeiro propõe-se a expor a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético; o segundo intenta apresentar a teoria histórico-cultural, elaborada inicialmente por Lev Vygotsky, mais especificamente com o objetivo de discutir os conceitos de zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento proximal; o terceiro apresenta os cinco momentos da didática histórico-crítica, prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final; e, por fim, o quarto nível busca trazer Karl Marx, Vygotsky e Dermeval Saviani, sistematizando suas contribuições teórico-metodológicas para uma didática teórico-prática.

Sendo assim, propõe-se, nesta pesquisa, ater-se ao terceiro e ao quarto níveis, que tratam especificamente da didática histórico-crítica. Evidentemente, o debate acerca dos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-

cultural é relevante; contudo, considerando que alguns desses fundamentos já foram apresentados anteriormente, não se objetiva retomá-los neste item.

Serão utilizadas as considerações e os contrapontos tecidos por Galvão, Lavoura e Martins na obra *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica* para tratar dessa questão.

Inicia-se, assim, pela Parte 1, denominada *Prática Social: nível de desenvolvimento atual do educando*. Gasparin inicia o texto expondo que o “primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar” (Gasparin, 2012, p. 13). Em seguida, o autor cita Paulo Freire e Sandra Corazza, que não se fundamentam na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Gasparin pontua que é uma preocupação relevante para o docente, no momento da prática social, compreender as preocupações dos estudantes. Em contraposição, Galvão, Lavoura e Martins esclarecem que:

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 momento histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que 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), tão pouco “caracteriza-se como uma preparação uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 129).

É possível afirmar que João Luiz Gasparin incorre em concepções pós-modernas segundo as quais o conhecimento parte da vida cotidiana dos indivíduos. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 129), com base em Dermeval Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica defende justamente o oposto ao delimitar que o aluno que interessa à escola é o aluno concreto: “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”.

No que se refere à problematização, o autor inicia afirmando tratar-se do “segundo passo”, “em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada” (Gasparin, 2012, p. 34). No âmbito dos procedimentos práticos, sustenta que se trata do momento de “questionar o conteúdo e explicar as razões pelas quais deve ser apropriado pelos alunos” (Gasparin, 2012, p. 39). No entanto, de acordo com

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 131), não é esse o sentido de problema que o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica busca sustentar, mas aquele que remete ao que necessita ser conhecido em sua essência, pois é isso que verdadeiramente se configura como problema.

Ainda acerca da problematização, os autores supracitados argumentam que:

A ideia de problema não se resume aquilo 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 de aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatez da vida e da prática cotidianas (Galvão et. al., 2019, p. 131).

Com base em Saviani, os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) pontuam que a problematização diz respeito, sobretudo, a um momento didático-cognitivo do professor, relacionado à definição do que é fundamental ensinar, constituindo-se como a primeira etapa propriamente didática, uma vez que a prática social não se configura, necessariamente, como etapa didática. Perguntas dirigidas aos alunos podem constituir recurso metodológico; contudo, não se sustentam como etapa didática do método proposto pela pedagogia histórico-crítica (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

No que se refere à instrumentalização, esta pressupõe o momento de propiciar o acesso à cultura mais elaborada, isto é, aos conhecimentos científicos. Compreende-se a instrumentalização como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de se aproximar de uma expressão de tecnicismo, ela garante o cumprimento da função social da escola (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 134).

Em relação às formas de transmitir os conhecimentos e de propiciar a instrumentalização, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 134) esclarecem que:

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 a procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos 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 que garanta tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive cada vez de forma mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.

A partir do processo de instrumentalização, isto é, da promoção do acesso aos conhecimentos científicos, os quais foram problematizados e advêm da prática social, nesse processo:

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 (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p.135).

O que nos leva ao momento didático da catarse, que, de acordo com Gasparin (2012, p. 127–128):

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.

Diante dessa exposição do conceito de catarse, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 135) argumentam que “a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada”, explicitando, assim, o caráter processual do momento catártico.

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 das formas precedentes de agir (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 135).

Diante disso, evidencia-se a necessidade de compreender os fundamentos que dão sustentação à didática histórico-crítica e que a caracterizam para além de meros procedimentos de ensino. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 136) afirmam que “a catarse expressa o movimento contraditório entre ensino e aprendizagem, que, na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permite saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno”.

Sendo assim, o processo catártico marca o desenvolvimento do estudante e qualifica sua prática social; é nesse ponto que se situa a possibilidade de agir de forma diferente. Sobre isso, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 136) acrescentam que:

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 a 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 no sujeito, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem.

Compreende-se que o trabalho pedagógico é complexo e requer continuidade, planejamento e formação adequada para que se efetive e produza efeitos no desenvolvimento dos estudantes.

Com base em Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 120), é possível localizar o problema central da obra de Gasparin (2012) como:

Um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação do síncrese a síntese por meio da 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 e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados.

Frisa-se a importância de compreender o método que fundamenta a elaboração da pedagogia histórico-crítica e do método didático, a fim de não incorrer no risco de didatizar, formalizar ou transpor mecanicamente os momentos do método para os planos de ensino como se fossem procedimentos a serem rigidamente seguidos. A didática histórico-crítica é:

Um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir dos professores na apreensão de múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem, em procedimento de ensino (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 122).

Logo, a didática histórico-crítica e o método de ensino não se confundem com a organização didática de procedimentos no plano de aula. Na tradição marxiana, especialmente em Karl Marx, método refere-se a um conjunto de fundamentos lógicos articulados que possibilitam ao sujeito desvelar as formas fenomênicas do objeto, apreender seu movimento e identificar as determinações constitutivas de sua dinâmica e de seu desenvolvimento.

Relacionado ao trabalho educativo, o método pedagógico deve ser compreendido como aquele que fundamenta a capacidade humana de idealizar um

projeto e agir orientado por ele, elegendo, nas condições objetivas dadas, as formas mais adequadas para sua realização.

3.2 Elementos fundamentais da Didática Histórico-Crítica

É necessário tecer algumas considerações acerca dos fundamentos que oferecem sustentação à didática histórico-crítica. De acordo com Dermeval Saviani (2013), o objeto da educação consiste na identificação dos conhecimentos e dos elementos culturais cuja apropriação se faz necessária pelos indivíduos e, concomitantemente, na definição das formas adequadas para que se apropriem dos instrumentos culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento. Sendo a didática o campo científico, no âmbito da pedagogia, responsável pela discussão do como ensinar.

O primeiro fundamento apontado por Galvão, Lavoura e Martins (2019) é o de que se faz necessário compreender a dimensão ontológica da didática histórico-crítica, enquanto significado do que é ensino e do que é trabalho educativo. Tal fundamento é imprescindível àqueles que buscam trabalhar com essa perspectiva.

A dimensão ontológica da didática histórico-crítica a situa como atividade humana de ensino. O esvaziamento desse entendimento ontológico é o que produz apropriações que a reduzem a uma metodologia de ensino estruturada em passos, etapas e orientações engessadas e descontextualizadas para o planejamento (Galvão, Lavoura & Martins, 2019).

Nesse sentido, “é preciso que cada professor, em sua área de conhecimento e disciplina curricular, consiga identificar os elementos que compõem a estrutura e dinâmica de sua prática educativa” (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 139). Tal exigência desdobra-se na delimitação dos objetivos no planejamento, na definição dos conteúdos necessários à compreensão dos fenômenos convertidos em saber escolar, assim como na seleção das ações e procedimentos metodológicos indispensáveis à efetiva apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 139–140).

Diante dessa tarefa, a dimensão ontológica da didática histórico-crítica orienta para um trabalho politicamente comprometido, a ser realizado de maneira intencional, no qual os conhecimentos devem ser selecionados, sequenciados e dosados com

vistas à sua transmissão sistematizada e à promoção do desenvolvimento dos estudantes (Galvão, Lavoura & Martins, 2019). Sobre isso, os autores explicam que:

Decerto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. E, de outro lado, mediante a aprendizagem realizada pelo aluno, que ao se apropriar do saber elabora poderá ter – entre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) que viabilizem a captação subjetiva dessa realidade objetiva em sua máxima fidedignidade (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 140).

A partir da citação acima, compreende-se que o ato de ensinar é uma atividade exclusivamente humana, a qual deve promover o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular, por meio dos conhecimentos mais elaborados, capazes de evidenciar a essência dos fenômenos e impulsionar o desenvolvimento dos estudantes (Saviani, 2011).

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), a delimitação do para que, do que, do como e do para quem ensinar, assim como das condições efetivas do trabalho educativo, isto é, das condições objetivas de trabalho do professor, que “compõe o conjunto de determinações e das relações entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar” (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 141). Tal atividade somente se materializa em “situações didáticas concretas”, não podendo ser reduzida a sequências estanques ou a regras formais “do tipo receita universal” (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 141).

Por conseguinte, o segundo fundamento da didática histórico-crítica é a dialeticidade da transmissão dos conhecimentos como núcleo central do método didático da pedagogia histórico-crítica. A transmissão dos conteúdos de ensino (instrumentalização) configura a conexão interna e a essência da didática histórico-crítica, sendo a “fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão” (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 143).

É a transmissão dos conteúdos que promove o acesso aos instrumentos culturais capazes de impulsionar o desenvolvimento e a efetiva apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes (instrumentalização). Esse movimento

possibilita que cada estudante apreenda os problemas centrais (problematização) que permeiam as relações humanas na sociedade, compreendida como prática social, ponto de partida e de chegada do processo educativo. Tais problemas demandam superação, a qual somente ocorre mediante a incorporação efetiva dos conteúdos, por meio de instrumentos culturais que promovem alterações qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse) (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 143).

Na passagem acima, explicita-se o método da didática histórico-crítica e a articulação das categorias que o compõem.

Encaminhada a questão, entende-se que os cinco momentos da didática histórico-crítica não constituem passos fixos ou uma metodologia universal para a elaboração do planejamento, entendido como o documento que orienta o trabalho educativo, a exemplo do plano de aula. Ao contrário, operam como “categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade” (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 142).

Dito isso, os cinco momentos da didática histórico-crítica configuram categorias que evidenciam a processualidade, o desenvolvimento, a transformação e a mudança inerentes à atividade educativa. Nessa direção, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 144) afirmam que:

À luz desse fundamento se materializa uma didática histórico-crítica que pretende concretizar o significado do conceito de educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetiva incorporação, por parte dos indivíduos singulares, de todo um acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universalidade da prática social.

O que nos conduz ao terceiro fundamento, qual seja, a exigência do domínio pleno do objeto de conhecimento a ser ensinado aos alunos, isto é, o profundo conhecimento dos conteúdos de ensino por parte do professor. Saviani (2011, p. 17) explica que o saber escolar advém de um processo que implica:

[...] dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

Exatamente por isso, a pedagogia histórico-crítica defende a escola e o trabalho educativo, os quais devem se orientar pelo conteúdo científico que, convertido em saber escolar, é capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o esvaziamento do conteúdo científico no espaço escolar acarreta a transformação do trabalho educativo em uma farsa. Portanto, é necessário que o trabalho educativo, por meio do conhecimento, mobilize a forma de pensar dos estudantes, tornando-se efetivamente desenvolvvente.

Diante de tamanha tarefa, Galvão, Lavoura e Martins (2019) preconizam, como quarto fundamento da didática histórico-crítica, o trabalho educativo por meio de eixo e dinâmica pautados na lógica dialética. Para a elaboração desse eixo e dessa dinâmica do ato de ensinar, os autores tomaram como referência Escobar (1997), Gama (2015), Coletivo de Autores (2012) e Varjal (1991).

Para a realização efetiva da didática histórico-crítica, é necessário que os professores atuem a partir de uma concepção ampliada do ato de ensinar, pautada na lógica dialética. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 146), “o eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino”. Nessa perspectiva, é necessário que o professor compreenda o eixo do ensino como uma processualidade formativa que se manifesta de modo progressivo e em espiral, expressando diferentes níveis de generalização. A partir disso, produzem-se avanços no desenvolvimento dos modos de pensar, isto é, transformações no conteúdo e na forma do pensamento, decorrentes das necessidades de constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade, considerando as dimensões sincrônica, vinculada ao funcionamento do objeto no presente, e diacrônica, relacionada à sua historicidade, gênese e contradições no âmbito da prática social.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) elencam como quinto fundamento a compreensão do ensino e da aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único movimento. Ensino e aprendizagem devem ser entendidos como uma unidade contraditória, pois, sob a lógica dialética, configuram-se como manifestações distintas de um mesmo processo. A aprendizagem ocorre em um movimento de baixo para cima, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento pelo aluno avança das abstrações elementares às

abstrações propriamente ditas, partindo das experiências imediatas, aparentes e cotidianas em direção à compreensão da essência e da razão de ser dos fenômenos. O ensino, por sua vez, desenvolve-se de cima para baixo, pois o professor, ao dominar o conteúdo, organiza etapas, tarefas e objetivos da aprendizagem a partir do resultado a ser alcançado, orientando o percurso necessário para atingi-lo. Nessa perspectiva, os autores ressaltam que a relação entre ensino e aprendizagem é atravessada por múltiplas determinações, que devem ser analisadas com base em fundamentos lógico-dialéticos, permitindo compreender as estreitas articulações entre docência, currículo e didática (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

Diante disso, compreende-se que não é qualquer método que viabiliza o desenvolvimento dos estudantes e possibilita a compreensão da realidade. O método da pedagogia histórico-crítica propõe elevar a consciência dos indivíduos acerca da realidade por meio de um processo de mediação voltado à elucidação das objetivações que operam na sociedade. “Esse processo de mediação, conforme o método histórico-crítico, se estabelece por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, sendo a prática social condição para seu desenvolvimento, ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico” (Soares, 2024, p. 124).

Por fim, é necessário que o professor, com base na compreensão sintética da prática social, reconheça as formas mais elaboradas do saber sistematizado e as transforme em saber escolar, materializado nos conteúdos de ensino. Paralelamente, cria-se a possibilidade de que a atividade docente se efetive como um bom ensino, o qual pressupõe que cada aula se constitua como tempo e espaço de reprodução dos traços essenciais do objeto do conhecimento (Lavoura e Galvão, 2021).

3.3 As contribuições da tríade conteúdo-forma-destinatário para o planejamento

Na obra *Educação Brasileira: estrutura e sistemas*, Dermeval Saviani (2021) destaca três elementos fundamentais para o trabalho educativo. Ao tecer contribuições acerca da formação de professores, o autor frisa que o docente deve possuir uma compreensão sintética da realidade objetiva, o que lhe permitirá interpretar as formas mais elaboradas pelas quais o saber objetivo se expressa, identificando suas determinações históricas e o movimento dos fenômenos. Ainda, com base nesse fundamento, torna-se possível que o trabalho educativo converta o

saber mais elaborado em saber escolar, dosando-o, sequenciando-o e organizando-o para o ensino aos alunos.

O autor aborda a importância da formação docente para a constituição de educadores comprometidos com a formação humana, direcionada a viabilizar o acesso das camadas populares ao saber sistematizado. Além disso, oferece orientações para o método pedagógico ao indicar três elementos essenciais para o planejamento do ensino: conteúdo, forma e aluno, entendido como destinatário.

Martins (2011) avança na discussão ao afirmar que a *tríade conteúdo, forma e destinatário* constitui exigência fundamental no planejamento do processo de ensino e aprendizagem com base na pedagogia histórico-crítica. Esses elementos devem ser compreendidos de modo interdependente e articulado, pois sua dissociação compromete a efetividade do trabalho educativo (Martins, 2011).

Duarte (2021, p. 109) contribui ao elencar os seguintes elementos que devem ser considerados no planejamento do ensino: “quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza”. O autor acrescenta o elemento do professor como figura imprescindível no processo de planejamento. Nesse sentido, quanto ao elemento “quem ensina”, é necessário considerar as determinações relativas à formação docente, remuneração, condições de trabalho, tempo destinado ao planejamento e demais aspectos que envolvem o exercício da docência.

O *conteúdo* corresponde ao saber selecionado, organizado e sequenciado com vistas à sua assimilação no contexto escolar. À escola cabe a responsabilidade de eleger, de forma crítica, os elementos culturais fundamentais à formação dos indivíduos. Tais elementos, denominados clássicos, são considerados indispensáveis ao desenvolvimento humano. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 39), esses conhecimentos são:

definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno. Se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí, a necessidade de sua escolha criteriosa.

Uma educação verdadeiramente emancipadora exige a escolha criteriosa de conteúdos capazes de promover a formação omnilateral dos estudantes. Segundo Martins (2011), o valor formativo da educação escolar reside em sua capacidade de

possibilitar ao sujeito a subjetivação da realidade, isto é, tornar o real inteligível por meio da mediação cultural. Esse processo depende, portanto, do tipo de substrato simbólico e material oferecido ao funcionamento psíquico para a decodificação da realidade concreta.

De acordo com Marsiglia (2011), a questão do que ensinar pode ser orientada a partir de duas dimensões a serem consideradas, quais sejam, a objetividade e a subjetividade.

Do ponto de vista da realidade objetiva é preciso que o conteúdo escolar seja constituído por conhecimentos que permitam uma compreensão da realidade natural e social em seus aspectos essenciais. Do ponto de vista da subjetividade, é preciso analisar a contribuição dos conteúdos escolares à formação e ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas (Marsiglia, 2011, p.29).

Ao passo que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, os conteúdos escolares devem ser selecionados de modo a propiciar aos sujeitos a compreensão da realidade objetiva na qual estão inseridos. Afinal, o conhecimento não é alheio à realidade social; o saber produzido até o presente momento foi gestado no interior de sociedades marcadas pela exploração do homem pelo homem. Somente a apropriação dos conhecimentos clássicos produzidos no âmbito da prática social, articulada à compreensão da realidade social ao longo da história, é capaz de promover, por parte dos indivíduos, a apreensão da realidade concreta. A escola e o professor devem trabalhar através do saber objetivo, sobre isso Malanchen (2016, p. 161):

O conceito de saber objetivo, está referindo-se à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa a consciência. Trata-se, nesse caso, da objetividade como característica necessária ao processo do conhecimento da realidade natural e social.

O conteúdo deve estar alinhado ao objetivo de ensinar aos estudantes a realidade objetiva e a essência dos fenômenos sociais e naturais, de maneira que também contribua para a formação dos traços da personalidade e das funções psicológicas dos estudantes. O ensino dos conhecimentos clássicos evidencia a perspectiva da PHC como uma pedagogia que defende conhecimentos validados historicamente, capazes de promover a compreensão da realidade em sua totalidade. Tal conhecimento foi negado às camadas populares por muitos séculos e, até o

presente, permanece como desafio a efetivação de seu acesso. De acordo com Duarte (2015, p. 10), acerca da concepção da PHC e de sua aplicação:

Nesse sentido, a adoção dessa pedagogia não deve limitar-se busca de maneiras de se aplicar o método didático da pedagogia histórico-crítica ao ensino de cada tópico ou unidade dos conteúdos escolares. A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica

Diante do exposto pelo autor, entende-se que, ao assumir a pedagogia histórico-crítica enquanto concepção pedagógica e orientação do trabalho educativo, deve-se estar esclarecido quanto à concepção de mundo que fundamenta essa teoria, uma vez que ela está intrinsecamente relacionada ao fato de a pedagogia histórico-crítica valorizar o ensino dos conhecimentos clássicos, “definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno” (Saviani, 2021, p. 40). Cabe, então, a escolha criteriosa dos conhecimentos mais valiosos à formação dos indivíduos.

Diante disso, Duarte (2019, p. 15) explicita a importância do conhecimento e sua relação com o processo de catarse:

O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum

Consoante a isso, Saviani e Galvão (2021, p. 41) afirmam que “o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades depende da grandiosidade dos conteúdos que são disponibilizados aos indivíduos”. Trata-se de conteúdos capazes de propiciar aos sujeitos os instrumentos adequados para evidenciar a realidade como uma rica totalidade de determinações.

O conhecimento clássico pode promover a aquisição de uma lógica capaz de desvelar as formas dos fenômenos da natureza e da organização social, produzidas historicamente pela humanidade por meio do trabalho, e, ao mesmo tempo,

possibilitar sua transformação e reestruturação em novos patamares, afastando-se de concepções mistificadoras.

A *forma* diz respeito à organização dos meios e das condições que possibilitam a apropriação do conteúdo escolar. Compreende os procedimentos didáticos, os recursos, os espaços e os tempos organizados para o ensino. Sobre o objeto da educação, Saviani (2013, p. 13) pontua que “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Sua escolha deve estar subordinada à finalidade educativa, à natureza dos conteúdos trabalhados e às condições objetivas de sua realização. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 41):

é preciso organizar os meios através dos quais se proporcione a cada indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos. No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto.

As escolas públicas brasileiras, em muitos casos, operam em contextos de precariedade, carecendo de infraestrutura básica, como saneamento, acesso a materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliário adequado. Esse cenário evidencia as limitações concretas para a efetivação de formas pedagógicas condizentes com os objetivos formativos da educação escolar.

Em relação às técnicas e aos recursos para o ensino, é importante frisar que sua definição está intrinsecamente relacionada ao conteúdo. Corrobora-se Saviani e Galvão (2021, p. 21), quando afirmam que “não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender”. Cada conteúdo necessita ser problematizado a partir da prática social que possibilitou sua produção, a fim de dispor dos instrumentos necessários para que ocorra sua efetiva transmissão. Para tanto, é necessário o domínio, por parte do professor, das diferentes formas de ensinar, as quais exigem momentos adequados de planejamento para a definição da maneira mais apropriada de abordar determinado conteúdo.

Ao trabalho educativo cabe a definição das formas (procedimentos, condições, tempo e espaço etc.) para a transmissão de determinado conteúdo. As formas de

ensinar estão dialeticamente relacionadas a natureza do conteúdo que se objetiva ensinar. Sobre as formas, compreende-se que:

As formas pedagógicas adequadas são, portanto, todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar (fim a atingir). 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 (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário). (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 104).

A didática histórico-crítica orienta que a instrumentalização constitui momento essencial do processo de ensino e aprendizagem. Dessa contribuição pode-se extrair, para a organização do trabalho pedagógico, que a relação professor e aluno, em sua dimensão presencial, é condição fundamental para o ensino. Saviani e Galvão (2021) destacam que, por sua essência, o processo educativo é interpessoal, no qual o produto, de natureza não material, não se separa do ato de sua produção. Sobre o ensino remoto e a especificidade do ato educativo enquanto ação presencial, Saviani e Galvão (2021, p. 41) esclarecem que:

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.

Ademais, a pedagogia histórico-crítica não possui uma metodologia ou forma universal de ensino válida para todo e qualquer conteúdo. Nas formações de professores em larga escala realizadas no âmbito privado, é corriqueira a busca por metodologias universais que elencam etapas e sequências a serem aplicadas indistintamente a todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, ignorando as especificidades de cada conteúdo, o qual necessita ser problematizado e elevado às suas múltiplas potências de promoção da aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento dos estudantes.

Frisa-se que a forma diz respeito à definição das técnicas, dos recursos e dos procedimentos que serão utilizados para alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma dimensão complexa, que requer a inteira compreensão, por parte do professor, de sua orientação pedagógica e de sua concepção de trabalho educativo. Para a pedagogia histórico-crítica, nesse momento, entra em cena a compreensão da didática histórico-

crítica enquanto conjunto de categorias lógicas que evidenciam o movimento do processo educativo e da relação entre ensino-aprendizagem, educação e sociedade.

O *destinatário* é o sujeito particular ao qual se destina o trabalho educativo. A finalidade da educação é permitir que esse sujeito incorpore a humanidade em sua constituição, por meio da apropriação crítica da realidade objetiva e do patrimônio cultural acumulado historicamente. O processo de humanização implica, portanto, o desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo (Saviani; Galvão, 2021).

A escola, ao socializar o saber sistematizado, possibilita que o sujeito acesse os elementos essenciais à sua formação, estabelecendo mediações entre o mundo objetivo e o desenvolvimento subjetivo. Tal compreensão alinha-se ao entendimento da importância dos conhecimentos clássicos, que são interessantes ao aluno concreto, e não ao aluno empírico. De acordo com Saviani (2013, p. 71):

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.

Sendo assim, o ensino deve ser voltado para o indivíduo concreto. Com isso, “a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (Martins, 2011, p. 218). O desenvolvimento humano se inicia na interação com o outro, destacando o papel central do professor na identificação e no atendimento das necessidades afetivo-cognitivas dos educandos.

Cabe destacar questões importantes para os professores considerarem a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, que subsidia o trabalho educativo no que diz respeito ao destinatário. A primeira delas está relacionada ao ensino de conceitos científicos e à sua importância para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. De acordo com Martins (2011, p. 222):

O ensino dos conceitos científicos, diferindo-se radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda.

De acordo com a autora, o desenvolvimento do pensamento por meio de conceitos científicos permite aos estudantes a capacidade de compreender a realidade de maneira concreta.

Dito isso, o ensino deve estar voltado à promoção das funções que ainda não foram plenamente desenvolvidas pelos estudantes, ou seja, daquelas que se encontram na zona de desenvolvimento iminente. Martins (2011, p. 224) pontua que o “bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa ‘ensinar’ à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas”. Desse modo, cria-se a possibilidade de que o indivíduo assimile os conhecimentos e avance para novas formas de compreensão e atuação sobre a realidade.

3.4 Elementos do Planejamento para a Pedagogia Histórico-Crítica

No cenário atual, o planejamento configura-se como um processo permeado por tensões, uma vez que sua efetivação depende de múltiplas condições, marcadas, entre outros aspectos, pela intensificação da burocratização desse procedimento (Mazaro, 2022). Nesse contexto, os professores encontram-se em situações nas quais o planejamento é previamente determinado por instâncias superiores ou condicionado à utilização de plataformas digitais no processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento constitui uma ação fundamental para a espécie humana, especialmente no que se refere à manutenção da própria sobrevivência. De acordo com Orso (2015), “se quiser obter êxito em determinadas ações, é necessário realizar um planejamento cada vez mais eficiente, aprimorado e preciso referente àquilo que se pretende”. Assim, o planejamento caracteriza-se como atividade indispensável para o êxito das ações desenvolvidas pelos indivíduos.

Orso (2015, p. 266) relaciona a necessidade do planejamento, no âmbito da educação, ao desenvolvimento do conhecimento na sociedade contemporânea, destacando que:

Numa sociedade em que o conhecimento também deixou de ser espontâneo e passou a ser uma necessidade social deliberada, não é mais possível fazer educação sem um planejamento detalhado e rigoroso dos passos a serem dados, das ações a serem realizadas, dos objetivos visados, das variáveis que interferem no processo, das estratégias a serem

adotadas, considerando a sociedade que se tem e a que se quer construir. A vida social atual, com sua complexidade, requer planejamento.

O planejamento para o professor na sociedade atual é extremamente importante para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem considerando o desenvolvimento do conhecimento e a função da escola. Mazaro (2022 p. 9 grifo nosso) afirma que “o planejamento escolar deveria ser é um instrumento de *apoio* e *suporte* ao trabalho educativo realizado pelo professor”. De acordo com a autora o planejamento deve conter a:

[...] definição e previsão dos conteúdos que serão trabalhados em cada período e ano escolar; objetivação dos fins a serem atingidos; organização dos meios e instrumentos auxiliares externos, necessários à compreensão do conteúdo e; organização das formas de avaliação para verificar o que é preciso retomar e o que foi apropriado pelo aluno. (Mazaro, 2022, p. 9).

A partir do trecho acima, entende-se que a realização do planejamento docente mantém relação com a seleção e a definição dos conteúdos com base em determinados objetivos, com a delimitação das formas, técnicas e recursos do processo de ensino-aprendizagem, bem como com a avaliação de todo o processo, a fim de verificar a aprendizagem e a necessidade de retomada dos conteúdos. Sendo assim, “é, portanto, o momento de pesquisar e programar as ações docentes” (Mazaro, 2022, p. 9). A referida tríade conteúdo-forma-destinatário oferece contribuições importantes para compreender os elementos do planejamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Martins, 2011)

Diante disso, sobre a função do planejamento no processo educativo, Orso (2015, p. 267) afirma que o “planejamento deve ser compreendido como um guia para a ação”. O planejamento é um instrumento de apoio e de previsão das variáveis que incidem sobre o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Orso (2015, p. 267), o planejamento:

[...] deve envolver a previsão dos meios para realizar uma ação; pressupõe uma ação metódica e a racionalização dos meios para a consecução de determinados fins. Planejamento é uma ação sistemática e consciente, que pressupõe a racionalização, a organização e coordenação de um processo, neste caso, do processo ensino e aprendizagem. Ainda que indispensável à prática docente, não pode e nem deve ser confundido como uma fórmula mágica para a obtenção de resultados.

O planejamento não pode ser compreendido como uma fórmula mágica a ser replicada da mesma maneira, em qualquer contexto. Trata-se de uma ação transitiva que integra o processo de mediação estabelecido pela educação entre a prática social dos indivíduos, os conteúdos escolares e o processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o planejamento constitui-se como instrumento que auxilia o professor a se “transportar para o futuro” e a antever as ações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a prever variáveis que podem ocorrer e a estipular práticas capazes de incidir sobre elas (Orso, 2015, p. 267).

Orso (2015, p. 267) explicita que, nesse processo transitório de planejar, articulam-se dois momentos:

Um é o da elaboração, da racionalização, da antecipação dos possíveis resultados e o outro é o da operacionalização, da colocação do plano em ação, da realização. Uma observação importante a se fazer é que a execução não deve ser compreendida como adaptação ou transposição mecânica de uma etapa a outra, como se o plano fosse uma espécie de carimbo que se aplica, que se imprime em todos os lugares da mesma forma. O plano não deve ser compreendido como imutável, definitivo, pronto e acabado, mas sim como um indicativo, um referencial que pode estar sujeito a mudanças, adequações e alterações, se assim a realidade exigir.

Com isso, entende-se que o planejamento envolve a racionalização dos possíveis resultados a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem, o que requer, por parte do professor, a previsibilidade do desenvolvimento que se almeja alcançar por meio dos conhecimentos transmitidos, bem como a elaboração e a efetivação dos momentos e das sequências necessárias para atingir os objetivos e resultados pretendidos (Orso, 2015).

Cabe frisar que o planejamento não deve ser concebido como algo imutável, tampouco como impossível de sofrer modificações e adequações quando necessárias. Compete ao professor definir e estabelecer as correções pertinentes em seu planejamento, considerando as demandas concretas que emergem do processo educativo.

Orso (2015, p. 267) explica que:

Para que um planejamento se transforme, efetivamente, num guia que oriente e direcione a ação e o trabalho, deve conter as diretrizes e os meios para a realização do mesmo. Não deve ser um plano autoritário. Como guia, não deve ser tão rígido de modo que impeça de realizar modificações e adequações quando necessárias, nem tão flexível que

permita que se faça qualquer coisa, de qualquer modo. Pois, em ambas as situações, o planejamento se tornaria inútil. Assim, o detalhamento dos conteúdos, das ações, dos objetivos deve ser organizado de forma seqüencial e progressiva, permitindo que aquilo que for trabalhado anteriormente sirva de apoio para a realização de novas aprendizagens, ou então, para que o desenvolvimento real atingido em cada momento potencialize a realização de outros passos. Além disso, o planejamento deve ser objetivo, isto é, deve prever as ações possíveis de serem realizadas em cada uma das etapas de seu desenvolvimento. Enfim, deve ser coerente e flexível. Coerente no sentido de haver unidade entre os objetivos gerais, os específicos, os conteúdos, o método, as estratégias ou metodologias e a avaliação. Ou seja, os elementos do plano devem estar articulados entre si. Deve ser flexível para permitir adequações e mudanças sempre que a realidade assim o suscitar.

Sendo assim, trata-se de um processo consciente e intencional que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pressupõe o domínio dos fundamentos que embasam a elaboração dessa teoria, bem como a “compreensão que temos das questões sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas nas quais a escola está inserida” (Mazaro, 2022, p. 10). Nessa perspectiva, a escola não é uma instituição alheia à realidade social; ao contrário, integra-a e mantém relação com suas múltiplas determinações. Desse modo, o professor, ao planejar, deve considerar tais mediações.

Ainda, de acordo com Orso (2015, p. 271), o planejamento docente guarda estreita relação com diferentes níveis de organização e normatização educacional, como a Proposta Curricular, o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano Estadual de Educação (PEE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e até mesmo diretrizes de caráter internacional, como as orientações da UNESCO.

O autor tece críticas a planos centrados estritamente em regionalidades e indica quais direcionamentos os documentos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem deveriam assumir, a fim de não se desvincularem de uma compreensão mais ampla das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação:

[...] de acordo com uma compreensão mais adequada, nem se poderia propriamente falar de um PME ou em um PEE. É ridículo se falar de um plano desse tipo. Na verdade, um verdadeiro projeto de educação não deveria voltar-se para uma nação, um estado, um município ou uma escola, mesmo que seja lá que ele esteja alicerçado e se realize concretamente. Deveria, isto sim, estar direcionado para a formação de um determinado tipo de homem, para uma determinada forma de organização e de produção da vida social, ainda que isto ganhasse contornos e características de acordo com determinados locais, condições e épocas. Dentro desta perspectiva, o trabalho que se executa no interior de uma sala, de uma

escola, não pode fechar-se em si mesmo, deve ter presente o tipo de homem e de sociedade que se tem e o tipo de homem e de sociedade que se quer construir (Orso, 2015, p.271).

É imprescindível ter clareza quanto ao horizonte social que se almeja alcançar por meio da formação humana, bem como adotar uma concepção de homem que sirva de referência ao trabalho educativo. Nessa perspectiva, os objetivos a serem alcançados devem orientar todo o processo pedagógico, assim como a definição dos meios necessários à sua efetivação (Orso, 2015). Entende-se, com base no autor, que o planejamento envolve a seleção dos conteúdos e a definição das formas a serem desenvolvidas no âmbito escolar para a transmissão do conhecimento e a garantia do desenvolvimento dos estudantes.

Consoante a isso, Mazaro (2022, p. 20, grifo nosso) afirma que planejar é:

[...] definir os *conteúdos* que devem ser apropriados, pelos alunos, para os direcionarem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores; estabelecer *metas* por meio de objetivos diretos, claros, intencionais e, de acordo com o propósito de promover o desenvolvimento humano; pensar e organizar estratégias, *encaminhamentos* coerentes com a nível de desenvolvimento de cada ano escolar (aluno), bem como, de cada escola, cada realidade; prever e buscar os meios e recursos auxiliares necessários ao cumprimento dos objetivos traçados; organizar formas de verificação da apropriação do conhecimento pelo *aluno*, para caso seja necessário, realizar a retomada do mesmo.

Trata-se de um processo que exige clareza quanto aos objetivos que se pretende alcançar, o domínio dos conhecimentos necessários, bem como a definição dos recursos, de modo a viabilizar a efetivação da aprendizagem dos estudantes.

Orso (2015, p. 272) afirma que o planejamento requer o detalhamento dos encaminhamentos a serem realizados em sala de aula:

A aula é uma relação interacional por meio da qual se realiza o processo de ensino e aprendizagem; é o detalhamento do plano de ensino com a definição das atividades, dos conteúdos, das ações, das formas, dos meios e dos objetivos que envolvem uma determinada unidade de ensino. Os temas, as subunidades, os tópicos previstos no plano de ensino ganham aqui o detalhamento para o trabalho de cada dia ou para um conjunto de aulas. Através dos planos de aula são organizadas e criadas as situações de ensino e de aprendizagem. Os planos de aula individuais planejados para cada dia do ano, que contam sempre com conteúdo, formas, estratégias/metodologias e objetivos geral e específicos, ao final, constituem-se numa unidade que é o plano de ensino de cada área ou disciplina de um determinado ano ou etapa de aprendizagem.

Ainda, de acordo com o autor, “os planos e propostas devem ser expressos na forma escrita, revelados em determinado documento” (Orso, 2015, p. 274), pois é necessário revisitar o planejamento a fim de aperfeiçoá-lo e revisá-lo, o que possibilita maior rigor e atenção ao trabalho realizado. Isso não significa que a teoria utilizada não dê conta da prática, mas que é imprescindível compreender a realidade concreta em suas contradições, surpresas e casualidades (Orso, 2015).

É fundamental não confundir a elaboração escrita do plano de aula, do plano de ensino ou, alternativamente, do plano de trabalho docente com os momentos da didática histórico-crítica. Afinal, a didática é composta por categorias que evidenciam o movimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como as determinações relacionadas à educação e à sociedade. A didática da pedagogia histórico-crítica oferece elementos fundamentais a serem considerados pelos professores no planejamento, como a seleção e a valoração dos conteúdos científicos; a importância da promoção do acesso aos conhecimentos científicos; a função do professor de viabilizar esse acesso por meio do trabalho pedagógico; bem como a importância do conhecimento para o desenvolvimento dos estudantes e para a ascensão a uma consciência que compreenda os fenômenos naturais e sociais.

Como explicita Orso (2015, p. 274), “na elaboração do planejamento, ainda que quem o elabore seja um agente concreto, o centro da preocupação não deve ser quem o elabora, mas sim a realidade concreta; ou então, ao elaborar o planejamento, deve-se sempre levar em conta a dinâmica da realidade”. Trata-se, portanto, de organizar uma sequência lógica do trabalho educativo por meio do trato com o conteúdo, o que pressupõe a articulação entre estratégias, objetivos e avaliação.

De acordo com Orso (2015, p. 274), o plano de aula ou plano de trabalho docente deve conter elementos que contribuam para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessária a *definição do tema*, da *justificativa*, dos *objetivos — desdobrados em geral e específicos —*, dos *conteúdos*, das *estratégias de ensino ou metodologia* e da *avaliação*.

Na mesma direção, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 11) afirmam que o estudo da didática perpassa quatro temas fundamentais: *objetivos educacionais*, *conteúdos*, *métodos* e *avaliação*. A didática, nesse sentido, deve estar fundamentada em uma teoria pedagógica que ofereça condições para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que a didática histórico-crítica oferece elementos essenciais para a elaboração do plano de aula.

Ainda, segundo Oliveira (2022, p. 124, grifo nosso), é possível sistematizar o planejamento a partir dos “quatro elementos essenciais destacados — *objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação*”. A autora apresenta contribuições relevantes no campo da didática para o planejamento, descritas na citação a seguir, que, embora extensa, considera-se fundamental para a compreensão do tema:

- 1) Não perder de vista o ato de ensinar a partir de sua dimensão ontológica e, portanto, compreendê-lo como sendo uma atividade humana no seio da prática social que não se resume à procedimentos de ensino e que deve expressar no planejamento os traços essenciais a serem assimilados pelos alunos a partir da educação escolar;
- 2) Articular conteúdos curriculares da forma mais adequada a partir do conhecimento do desenvolvimento potencial e atual dos estudantes, mobilizando o desenvolvimento das funções psíquicas com a elaboração de atividades que promovam o modo de ação geral com o conceito, prevendo ações mentais dos estudantes para que o conteúdo central da atividade seja o foco de consciência e mobilizando atenção à comunicação verbal e avaliação sobre o estabelecimento da relação entre o particular e o geral;
- 3) Compreender e configurar dialeticamente o trabalho pedagógico a partir do método histórico-crítico entendendo-o sob a lógica das múltiplas determinações que o envolve e assumindo a transmissão dos conteúdos como elemento que conecta todos os momentos do método;
- 4) Adotar como núcleo categorial determinante para compreensão do método uma abordagem dos conteúdos que forneça a apropriação do processo lógico e histórico, que expresse os movimentos da realidade concreta, que resultou na elaboração de um conhecimento ou conceito;
- 5) Perceber a exigência do pleno domínio do objeto de conhecimento a ser ensinado, de modo que a partir deste domínio se organize um planejamento cujo conteúdo corrobore com a reprodução em cada aluno do conhecimento objetivo da realidade.
- 6) Reconhecimento do processo de ensino e da aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.
- 7) Mobilizar o trato aos conteúdos no planejamento dirigindo-se do geral ao particular, do abstrato ao concreto, do não cotidiano ao cotidiano, e em suma, do conceito à superação da síncrese do aluno.

Sendo assim, planejar, de acordo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é um processo que precisa estar articulado a todo o fundamento teórico que sustenta essa concepção educacional e pedagógica. A pedagogia histórico-crítica orienta uma prática pedagógica intencional, fundamentada em uma determinada visão de mundo que direciona o trato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Duarte (2019, p. 109) esclarece algumas questões que se colocam como determinantes para o trato com o conhecimento científico no processo de ensino-aprendizagem:

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, se em tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos.

O planejamento didático não pode constituir-se como uma prática realizada de maneira engessada e desarticulada da totalidade do trabalho educativo. É fundamental que o professor domine os fundamentos filosóficos, sociológicos, educacionais e pedagógicos que sustentam sua atuação, de modo a conferir sentido e direção ao processo de ensino-aprendizagem.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica se materializa no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13). Para a pedagogia histórico-crítica, o objeto da educação consiste na identificação dos conhecimentos e dos elementos culturais necessários à apropriação pelos indivíduos e, concomitantemente, na definição das formas adequadas para que se apropriem dos instrumentos culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento. (Saviani, 2013).

Diante disso, os aspectos essenciais para a materialização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica perpassam pela identificação dos conteúdos clássicos e a definição das formas de transmitir esses conhecimentos aos estudantes Martins (2011) reitera-se como fundamental para o planejamento didático a tríade conteúdo–forma–destinatário, uma vez que, de acordo com a autora, “nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. (Martins, 2013, p. 232). De acordo com Saviani (2013, p.278), o trabalho educativo através do método deve assegurar:

Compreensão sintética [da realidade social] que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, no espaço e tempo escolares.

Para essa realização, Saviani (2013) orienta que o aspecto do conteúdo não se refere a qualquer conhecimento, mas ao conhecimento clássico, cabendo ao trabalho educativo “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (Saviani, 2013, p. 13). O clássico, nessa perspectiva, supera o tradicional e o moderno, referindo-se ao essencial, aos elementos culturais que evidenciam a essência dos fenômenos. Esses conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, quando sequenciados, dosados e sistematizados, convertem-se em saber escolar, isto é, aquilo que a escola e o trabalho educativo devem socializar (Saviani, 2013).

Em relação ao sujeito do processo de ensino e aprendizagem, o destinatário deve ser considerado enquanto síntese de múltiplas determinações sociais. O trabalho educativo deve ter como concepção de destinatário o aluno concreto e suas necessidades reais enquanto sujeito social (Saviani, 2013). Cabe considerar as contribuições da psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento do psiquismo humano para o efetivo planejamento didático na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Para esse fim, em articulação com as categorias dialéticas, Saviani apresenta, como método para a organização do ensino, no qual se insere o planejamento docente, um conjunto de movimentos que tomam a realidade como ponto de partida e de chegada. Tal método, contudo, não se configura como uma prescrição meramente técnica, nem como um conjunto de regras operacionais e superficiais, mas se constitui como um fio condutor para a planificação da ação docente.

O método da didática histórico-crítica configura seguramente para orientar o planejamento e o processo de ensino, ao passo que o momento didático da problematização se refere a “esfera cognitiva dos professores acerca do que deva ser ensinado” (Galvão, Lavoura & Martins (2019, p. 131). De acordo com Saviani (2012), citado por Galvão, Lavoura & Martins (2019, p.130):

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 as 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 [...] nas 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 se põe primeiro aos 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 as necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização.

A partir da explicação de Saviani (2012) acerca da problematização enquanto momento da didática histórico-crítica, é possível extrair orientações para o planejamento didático e para o agir dos professores, a fim de extrair da prática social os conhecimentos necessários à assimilação por parte dos estudantes, por meio do momento da instrumentalização. Acerca da dialeticidade do método:

No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativos 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 (Galvão, Lavoura & Martins, 2019, p. 135).

Saviani (2018), ao delimitar o método pedagógico em cinco momentos para fins expositivos, descreve-os como: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, compreendida como qualitativamente superior. Apesar de apresentados de forma separada, esses momentos constituem uma unidade indissociável e interdependente, responsável por estruturar o processo de transmissão do saber mais elaborado. Nesse sentido, torna-se imprescindível assegurar as condições para sua efetiva transmissão e assimilação, o que exige a identificação, organização, sequenciação e dosagem dos conteúdos e das formas que melhor atendam à finalidade educativa.

Diante disso, é necessário compreender o planejamento didático em articulação com a tríade conteúdo-forma-destinatário, contemplando no nível do plano

de aula os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação. Tais elementos configuram a sistematização do trabalho didático e, embora apresentados de forma segmentada para fins expositivos, constituem uma unidade dialética. Assim, não devem ser compreendidos isoladamente, mas em sua indissociabilidade, como parte integrante da totalidade do trabalho educativo.

Na perspectiva histórico-crítica, o planejamento assume caráter intencional e orientador da prática pedagógica, configurando-se como mediação consciente entre os objetivos formativos, os conteúdos sistematizados e as condições concretas em que o trabalho educativo se realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se estas considerações finais destacando o caráter intencional da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria contra-hegemônica, elaborada a partir do método do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica assume uma concepção e uma orientação política voltada à formação dos indivíduos por meio da garantia de acesso aos conhecimentos mais elaborados, de modo a possibilitar sua atuação consciente no âmbito da prática social e a contribuir para a transformação da sociedade em direção a um modelo mais igualitário.

Entende-se que não existe prática educativa sem desenvolvimento teórico; quando se trata do trabalho educativo, é necessário compreender a efetiva relação dialética entre teoria e prática para a orientação do trabalho educativo. Para tanto, a categoria de práxis visa evidenciar essa relação entre teoria e prática. É necessário compreender o primado da prática sobre a teoria, pois o desenvolvimento teórico sem a efetividade prática se torna esvaziado de sentido.

A presente investigação possibilitou compreender, em maior nível de determinação, que a relação entre teoria e prática deve ser apreendida como unidade dialética constituída histórica e socialmente, e não como esferas independentes ou hierarquicamente dissociadas. A análise do desenvolvimento histórico evidenciou que a cisão entre teoria e prática não é um dado natural, mas uma construção social vinculada à divisão do trabalho e a origem das sociedades de classes.

Verificou-se que a valorização unilateral da teoria, em detrimento da prática, ou o inverso, constitui uma compreensão limitada da atividade humana. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, especialmente nas formulações de Marx, Engels, Lênin e autores posteriores, foi possível explicitar que o conhecimento teórico não emerge de forma autônoma, mas como elaboração mediada da realidade objetiva.

A didática histórico-crítica somente pode ser compreendida e realizada de modo coerente quando assumida em sua dimensão ontológica, isto é, como expressão da atividade humana de ensino e do trabalho educativo intencionalmente orientado. Seu esvaziamento ontológico conduz a apropriações reducionistas que a transformam em mera metodologia composta por etapas fixas, descaracterizando seu fundamento teórico e seu vínculo com a lógica dialética e com a prática social. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor identifique, em sua área de conhecimento,

os elementos constitutivos da estrutura e da dinâmica da prática educativa, definindo objetivos, conteúdos, procedimentos e condições concretas de realização do ensino.

Nessa direção, a categoria de práxis assume centralidade analítica, ao expressar a unidade indissolúvel entre teoria e prática. A práxis não se reduz à ação imediata, tampouco à contemplação abstrata, mas constitui uma atividade consciente, intencional e transformadora, na qual o ser humano, ao atuar sobre a natureza e sobre a sociedade, transforma simultaneamente a si mesmo. Tal compreensão incorpora dimensões ontológicas relacionadas à constituição do ser social pelo trabalho, gnosiológicas referentes à produção do conhecimento e teleológicas vinculadas à capacidade de antecipação e planejamento da ação. Desse modo, a práxis configura-se como fundamento tanto da produção material quanto da produção intelectual da humanidade.

A didática histórico-crítica define o ensino como uma atividade planejada, sequenciada e politicamente comprometida, visando promover a apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente pela humanidade. A transmissão dos conteúdos, compreendida como instrumentalização, constitui o núcleo do método didático, pois é por meio dela que se viabiliza o acesso aos instrumentos culturais necessários ao desenvolvimento do pensamento e à compreensão da essência dos fenômenos. Nesse movimento, articulam-se, de forma dialética, problematização, instrumentalização e catarse, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico.

Os chamados cinco momentos da didática histórico-crítica não são uma receita metodológica universal, mas categorias lógicas que expressam diferentes níveis de determinação das relações entre ensino, aprendizagem, educação e sociedade. Eles servem para explicitar a processualidade, a transformação e o caráter dinâmico da atividade educativa. Por isso, sua aplicação ocorre sempre em situações didáticas concretas, historicamente situadas, exigindo do professor domínio do conteúdo, compreensão das mediações pedagógicas e capacidade de organizar o saber escolar mediante seleção, dosagem e sequenciação.

Nessa direção, reafirma-se a centralidade do conteúdo científico, artístico e filosófico no trabalho escolar e a defesa da escola como espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado.

Um aspecto central que atravessa toda essa discussão refere-se ao papel da escola na sociedade capitalista. Observou-se que, sob as condições de alienação

próprias desse modo de produção. Nesse cenário, a educação escolar pode tanto reproduzir essa fragmentação quanto atuar como espaço de resistência, ao possibilitar a apropriação crítica do conhecimento e a formação de uma consciência capaz de apreender as contradições sociais.

No capítulo 2, foi realizada uma análise de trabalhos acerca da didática e do planejamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a qual revela diferentes níveis de apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos dessa teoria pedagógica e do materialismo histórico-dialético. Em um primeiro grupo, composto por Gobbi (2024), Oliveira (2022), Zanon (2022), Brandão (2023) e Figueira (2020), observa-se uma coerência mais consistente com tais fundamentos, especialmente no que diz respeito à compreensão da educação como prática social historicamente situada e à centralidade da relação entre teoria e prática.

Por outro lado, o trabalho de Vicentini (2023), embora busque fundamentar a didática na lógica dialética, apresenta uma inflexão teórico-metodológica ao recorrer a Arnon (2006) como base para o planejamento didático. Tal escolha implica uma redução do método da pedagogia histórico-crítica a uma transposição de procedimentos de ensino, o que pode resultar em uma abordagem mais próxima do tecnicismo. Essa perspectiva tende a esvaziar o caráter dialético do método, ao privilegiar sua dimensão operacional em detrimento de sua fundamentação ontológica e epistemológica.

Em um terceiro grupo, composto por Gurgel (2018), Pinto (2023), Pereira (2016), Nantes (2014) e Araújo (2018), verifica-se a utilização da obra de Gasparin (2012) como principal referência para a didática histórico-crítica. Embora reconhecida por sua relevância na sistematização do método, essa obra tem sido objeto de críticas, sobretudo pelo risco de promover uma aplicação esquemática dos chamados “passos” da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, a adoção acrítica dessa referência pode levar à formalização do método, reduzindo-o a um roteiro didático, o que contraria sua natureza dialética e sua orientação pela práxis.

Dessa forma, o quadro evidencia uma tensão importante no campo: enquanto alguns estudos se mantêm mais próximos dos fundamentos filosóficos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica, outros tendem a operacionalizá-la de maneira simplificada, seja por meio da redução a técnicas de ensino, seja pela adoção de esquemas didáticos.

Em síntese, a análise dos trabalhos indica que a apropriação da pedagogia histórico-crítica no campo da didática ainda se encontra em disputa, exigindo maior rigor teórico para evitar reducionismos e garantir sua efetivação como uma teoria pedagógica comprometida com a formação humana e a transformação da realidade social.

Com isso, a efetivação de uma prática educativa orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica exige a compreensão de seus fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos. A ausência dessa apropriação tende a resultar na didatização do método, reduzindo-o a um conjunto de técnicas desarticuladas de sua base teórica, o que compromete seu potencial crítico e transformador.

Assim, reafirma-se que não é qualquer método que permite o desenvolvimento dos estudantes e a compreensão crítica da realidade. O método da pedagogia histórico-crítica, baseado na mediação dialética e na centralidade da transmissão dos conhecimentos, orienta o trabalho docente para a elevação da consciência e para a compreensão das objetivações sociais. Quando apoiado em um sólido domínio do objeto de conhecimento e em um planejamento intencional, o trabalho educativo pode se concretizar como um bom ensino, tornando cada aula um espaço e tempo de reprodução dos traços essenciais do objeto estudado e contribuindo para a formação humana em sua máxima potencialidade.

Referências

ARAÚJO, J. N. de. Vida cotidiana e aprendizagem de Matemática: Reflexões sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos. 2018. 226f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

BRANDÃO, H. C. O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. 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.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, 2019.

ESCOBAR, M. O. *Transformação da Didática*: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FIGUEIRA, Israel Silva. Fundamentos para uma proposta de ensino histórico-crítica sobre energia nuclear a partir do Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB). 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

GALVÃO, Ana Carolina.; LAVOURA, Tiago. Nicola.; MARTINS, Ligia. Marcia. Fundamentos da Didática Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. Análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica. 2024. 142 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

GRANT, Maria. J.; BOOTH, André. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health information and libraries journal**, v. 26, n. 2, p. 91–108, jun. 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19490148>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GURGEL, Márcio Donizete. Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. 2018. 91 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialético como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, Tiago. Nicola.; MARTINS, Ligia. Marcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface (Botucatu)**. 21(62):531-41, 2017.

LIMA, D. T. Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: Contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. f. 147. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia. Marcia; LAVOURA, Tiago. Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese

(Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 16, n. 40, p. 283-283, 2011.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro/São Paulo: ed. Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZARO, L. V. Planejamento escolar: instrumento de revolução e transformação. In: I Seminário Estadual-20 anos do HISTEDOPR e pedagogia histórico-crítica no Paraná: percursos e perspectiva, 2022, Francisco Beltrão. ANAIS DO I SEMINÁRIO ESTADUAL? 20 ANOS DO HISTEDOPR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: Percursos e Perspectivas, 2022. v. 1. p. 201-214.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual, e análise linguística, via plano de trabalho docente. (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

OLIVEIRA, Andiará Drielli de. O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura, 2022.

ORSO, Paulino José. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 65, p. 265-279, out. 2015.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**: o problema da prática. Goiânia: Ed. Kelps, 2021.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves. O curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA. 2016. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

PINTO, Naiana Paula Bocardo Nunes. 2023, 216f. Ensino de Fábula, por meio de Sequência Didática, com base no Desenho Universal para Aprendizagem. Orientadora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Dissertação (Mestrado) Universidade “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Campus de Bauru - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2023.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Raphael dos. Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia - 2017 e 2018. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **entrevistas Interface**. 21, Jul-Sep 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. ver- Campinas, SP – Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2021

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves. *Educação Infantil e didática: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

SOUSA, Erica Cordeiro Cruz. Contribuições para o planejamento didático-pedagógico da educação física nos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFBA. 2023.

VARJAL, E. Para além da grade curricular. *Revista Educação em Debate*, Recife, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, v.13, p.32-35, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

VICENTINI, Dayanne. A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 248 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ZANON, Rosane Faganello. A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, Paraná, 2022.