

## A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática

### Resumo

O presente artigo é resultado de pesquisas e estudos realizados que compreendem reflexões preliminares a respeito da Pedagogia histórico-crítica em relação a seus aspectos históricos, teóricos e práticos. Tem como objetivo principal contribuir para estudos e compreensão acerca dessa teoria pedagógica. Para isso, realizamos uma abordagem da história da educação brasileira, em um breve resgate histórico na tentativa de compreender como se deu o processo de discussão da Pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro dos anos 80. Após essa retomada, tecemos alguns aspectos da Pedagogia histórico-crítica com o intuito de corroborar para a compreensão da mesma por meio de uma abordagem relacionada à teoria e a prática dessa corrente pedagógica.

**Palavras-chave:** história da educação, marxismo e educação, pedagogia histórico-crítica.

**Helloysa Bragueto Moreira**  
hello\_moreira@hotmail.com

### Introdução

A Pedagogia histórico-crítica é uma teoria que vem sendo muito discutida pelos profissionais da educação. Porém, arriscamos afirmar que, dentro da Universidade e até mesmo dentro das escolas essa teoria é, muitas vezes, pouco conhecida. Esse parco

conhecimento, muitas vezes ampara-se em ideias equivocadas do que é essa teoria, o que leva muitas vezes ao desconhecimento dos seus aspectos principais. Desse modo, nos deteremos exclusivamente a percorrer a trajetória histórica da Pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica e a partir disso socializar esse conhecimento acerca dessa teoria visando contribuir para estudos ligados à educação.

Na primeira parte do artigo, nos propomos a realizar uma breve retomada histórica, a partir do momento em que ocorreu o início das discussões acerca da Pedagogia histórico-crítica, intentando depreender que houve todo um processo anterior até que fosse possível chegar ao início da mesma.

Em seguida, realizamos uma reflexão acerca de algumas questões relacionadas à Pedagogia histórico-crítica, dentre elas, seus aspectos teóricos e práticos, apresentando de forma sucinta a forma didática desenvolvida pelo professor João Luiz Gasparin<sup>1</sup>. Ao fazer essa discussão, objetivamos colaborar para o entendimento dessa teoria e também discutir a possibilidade de concretização da mesma dentro da escola, pois esse autor nos apresenta como a Pedagogia histórico-crítica se coloca didaticamente.

## A Construção da Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto Educacional Brasileiro

Nessa primeira parte do artigo, faremos uma breve retomada sobre alguns aspectos históricos da educação brasileira. Mesmo sabendo das dificuldades históricas, gostaríamos minimamente de retomar alguns aspectos da educação desde os Jesuítas, intentando perpassar mesmo que brevemente pelas correntes pedagógicas que constituíram a educação no Brasil. Dessa forma, buscamos a possibilidade de pensar no movimento da Pedagogia histórico-crítica e em sua consolidação no contexto educacional do nosso país.

Segundo Saviani “a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica [...] com os jesuítas, que praticamente exerceram o

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Autor da obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*.

monopólio da educação até 1759” (2003, p 88). Com a “expulsão” dos jesuítas pelo Marquês de Pombal entra em vigência a pedagogia chamada tradicional<sup>2</sup> leiga, em que Pombal apoiava-se no Iluminismo<sup>3</sup> como um guia para se pensar a educação (SAVIANI, 2003). Dessa forma, as reformas pombalinas partiam de ideias laicas que se contrapunham à educação defendida pela igreja católica.

Com a instalação da corte portuguesa em 1808, ocorreram mudanças significativas na então colônia. No que diz respeito à educação, foram criados cursos que inauguraram o ensino superior no Brasil, e mesmo que estes cursos tivessem como base o ensino profissionalizante é possível fazermos a análise de que foram instituídos diante de uma determinada necessidade existente no Brasil, o que é algo a ser considerado como um aspecto positivo. Assim, foi estruturado o ensino imperial composto pelo ensino primário, secundário e superior (RIBEIRO, 2003).

A partir de 1822, ocorre a necessidade da formulação e implantação de uma Constituição, visto que o Brasil havia “conquistado” sua autonomia política. Diante disso “estava presente a idéia de um ‘sistema nacional de educação’”. (RIBEIRO, 2003, p. 45). Com o projeto já aprovado (inspirado na Constituição francesa) podemos perceber que o intuito de criar um sistema nacional de educação foi algo que acabou sendo abandonado (RIBEIRO, 2003).

---

2 “A escola tradicional esteve ligada à fase revolucionária da burguesia, defendendo o princípio de que todos os seres humanos nascem essencialmente uma tabula rasa, que se contrapunha à concepção medieval, segundo a qual os seres humanos nasceriam essencialmente diferentes” [...]. Esta escola “tem o ensino centrado na autoridade do professor, os conteúdos não estão relacionados à realidade e o aluno deve aprender pela repetição e memorização” (MARSIGLIA, 2011, p. 11).

3 “O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica; compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. Mais do que isso, os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento do indivíduo que se instrui” (BOTO, 2010, p. 282).

Até o ano de 1946 a única lei que estava relacionada de forma geral ao ensino elementar era a lei de 15 de Outubro de 1827<sup>4</sup>. Dessa forma percebemos as limitações que existiam diante da organização educacional. Como afirma a autora

Esta lei era o que resultara do projeto Januário da Cunha Barbosa (1826), onde estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Do projeto vigorou simplesmente a ideia de distribuição racional por todo território nacional, mas *apenas* das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras) (RIBEIRO, 2003, p. 46).

Dentre os artigos estabelecidos nesta lei, estava contido o método de ensino mútuo, inspirado nos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. Este método pedagógico conhecido também por Método Lancasteriano tinha como base o ensino realizado por alunos que estivessem mais adiantados que outros, assim auxiliavam o professor na classe e exerciam papel de monitores (SAVIANI, 2011).

Ademais, a sociedade brasileira permaneceu baseada no sistema escravocrata, o que reduzia o alunado aos filhos dos “homens livres”. As condições existentes naquele período também demonstram que a organização educacional de nosso país apresentava grandes problemas quantitativos e qualitativos. Existia um número muito reduzido de “escolas de primeiras letras”, sua metodologia, conteúdo e objetivo eram limitados, e, além disso, não era uma tarefa fácil encontrar pessoas que estivessem aptas a atuar no magistério, pois não havia interesse para seguir esta carreira tendo em vista o grande desamparo profissional desta área (RIBEIRO, 2003).

Em 1850, com o “fim do tráfico de escravos”, o Brasil começa a passar por grandes mudanças em um breve período de tempo, com uma intensa realização de reformas, dentre as quais podemos citar a fundação do Banco do Brasil, a inauguração da primeira linha telegráfica no Rio de Janeiro, a abertura do tráfego da primeira linha de

---

4 Uma possibilidade de compreensão dos motivos desse hiato em termos de legislação educacional. Ao nosso ver, ancora-se na base material de produção de riqueza que permaneceu legatária do processo agrícola de produção.

estradas de ferro do país. Isto era uma exigência devido o fato de a base da sociedade exportadora brasileira passar de rural-agrícola para urbano-comercial (RIBEIRO, 2003).

Neste contexto, a organização escolar é alvo de críticas pelas deficiências existentes no âmbito educacional. Assim, em 19 de Abril de 1879 é decretada a reforma Leôncio de Carvalho que colocava algumas medidas necessárias para que fosse dado um impulso à educação, dentre elas consta a liberdade de ensino, o exercício do magistério e a liberdade de frequência. Mesmo com a difusão da reforma houve poucas consequências práticas. Com a abertura de colégios, tendências pedagógicas tentavam ser aplicadas, dentre elas o positivismo (RIBEIRO, 2003).

Na fase republicana o positivismo passa a influenciar de forma mais marcante a educação nacional, “era a forma de tentar implantar e difundir tais idéias através da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890” (RIBEIRO, 2003, p. 73).

No que tange a expansão do ensino superior, tinha-se de um lado a necessidade de atendimento a uma demanda social, e de outro a limitação dessa expansão para que a “eficácia” técnica, política e social fossem preservadas neste nível de ensino. Assim, os governos republicanos “insistiam na defesa do fim do monopólio estatal sobre o ensino superior e do fim da exigência do diploma para o exercício profissional” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 109).

Essas questões foram muito debatidas e tornaram-se uma luta política, tendo como doutrina o Positivismo, que repudiava a dominação da Igreja em relação ao Estado, pois neste pensamento o homem é considerado o centro do processo. Dessa forma a ciência se coloca como grande explicadora da realidade.

Como resultado dessas lutas travadas e das reformas educacionais realizadas no período, houve a desoficialização do ensino visando a sua expansão. O que de fato não ocorreu foi a proposta de não obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Os princípios positivistas acabavam aqui, portanto, traduzindo-se e mediando determinações econômico-sociais típicas de uma sociedade agrária, concentradora de renda e de pouca mobilidade social, tal como a sociedade feudal. Assim sendo, ao contrário do que se sucedera no contexto europeu de origem, as teses positivistas favoreciam, em nosso país, o ensino de bacharéis e o domínio político dos proprietários rurais (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 110).

Nos anos 20, ocorreram uma série de reformas no âmbito educacional, reformas estas que preconizavam, dentre outras medidas, a implantação de uma “escola primária integral”. Quanto aos outros níveis de ensino, não se propagaram muitas ideias que alteravam as instituições do primeiro período republicano (RIBEIRO, 2003).

Um dos objetivos colocados em questão para o ensino de grau médio seria o “desenvolvimento do espírito científico, a organização envolvendo múltiplos tipos de cursos e integrado com o primário e superior” (RIBEIRO, 2003, p. 100).

Dentre o amplo movimento de reformas dos anos 20 podemos citar a de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco) (RIBEIRO, 2003).

Diante disso, podemos apontar o fato de que essas realizações eram limitadas, pois além de se apresentarem regionalmente se restringiam ao ensino primário. Além disso, interpretavam o fenômeno educacional como algo isolado, ou seja, não observavam as relações que eram estabelecidas com o contexto no qual estava inserida. Dessa forma, acreditavam ser a educação “um fator determinante na mudança social” (RIBEIRO, 2003, p. 101).

A partir do século XX o escolanovismo passa a influenciar as ideias e algumas ações referentes à educação, e em 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação onde estavam agrupados os principais representantes que discutiam essa concepção (SAVIANI, 2003). Porém, a Igreja católica não deixa de se contrapor aos pioneiros da escola nova<sup>5</sup>,

---

5 A escola nova tem seu início a partir do momento em que a escola tradicional começa a ser criticada e suas ideias contrapostas por um novo pensamento pedagógico. Esta pedagogia “advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único”. Assim, para a escola nova “o

por meio da Associação dos Educadores Católicos se posicionam contrariamente a ABE (SAVIANI, 2003). Com o Manifesto dos Pioneiros de 1932 a corrente escolanovista se torna ainda mais forte.

Após a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai ganhando terreno no Brasil, e, em 1947, em decorrência já da nova Constituição, a de 1946, que determinou ser atribuição da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova lei (SAVIANI, 2003, p. 89).

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) Clemente Mariani é nomeado ministro da Educação. Ele convoca os principais educadores<sup>6</sup> do país para compor a comissão de elaboração deste anteprojeto que materializaria o pontapé inicial das discussões em torno do que 13 anos depois seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os trabalhos resultantes da comissão estavam dentro das conformidades do acordo conservador que sustentava o Governo Dutra. Dessa forma, é possível apontar o fato de esta nova Constituição ter como característica uma “modernização conservadora” (SAVIANI, 2003).

O Projeto Mariani foi contraposto pelo Substitutivo Lacerda no dia 26 de Novembro de 1958. Este novo projeto em relação à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi apresentado pelo deputado Carlos Lacerda que expressava os interesses privatistas do ensino (SAVIANI, 2011).

Desta forma, se estabeleceu um grande confronto no que diz respeito a discussão da LDB, entre os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica e os interesses da escola particular. Diante disso, “a LDB terminou sendo uma conciliação

---

importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2003, p. 9). Dessa forma, a ideia central da questão pedagógica é deslocada para os métodos e o para o aluno, onde a educação colabora com aceitação de todos os indivíduos na sociedade, independente de suas diferenças (MARSIGLIA, 2011).

6 “Sob a presidência de Lourenço Filho, foram constituídas três subcomissões: do ensino primário, tendo como presidente Almeida Júnior e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Faria Goes e Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Calmon (presidente, além de vice-presidente da Comissão Geral), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel de Franca e Levi Fernandes Carneiro” (SAVIANI, 2011, p. 282).

dos projetos Mariani e Lacerda. Assim o ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada” (CUNHA; GOÉS, 2002, p.13).

A corrente pedagógica escolanovista permanece de forma ativa até aproximadamente 1960. Uma das circunstâncias que permitiu a durabilidade dessa teoria pedagógica pauta-se na questão da educação católica também ter sido influenciada pela Escola Nova, visando uma renovação em alguns sentidos. Segundo Saviani [...] a igreja, de uma certa forma busca se atualizar e incorporar no aspecto metodológico algumas das conquistas da Escola Nova, obviamente sem abrir mão da doutrina (2003, p. 89).

Após 1960, a corrente escolanovista começa a enfraquecer devido a proposição da pedagogia tecnicista, uma consequência do regime que havia se instaurado no Brasil, ou seja, a ditadura militar. Esta corrente pedagógica parte dos princípios existentes na Teoria Geral de Administração que tem como principal teórico Frederick Taylor. Por meio da organização do trabalho, ele busca racionalizar o processo produtivo, separando a decisão da execução, portanto o trabalho é fragmentado em diversas partes que exige uma baixa qualificação do trabalhador, ocorrendo assim um empobrecimento do conteúdo do trabalho (KUENZER; MACHADO, 1984).

Por outro lado, esta forma de organização proporciona uma maior eficiência na produção. A educação ao incorporar esta ideologia empresarial passa a ter como elemento principal “a organização racional dos meios”, pois a organização educacional pauta-se na garantia de eficiência, tornando tanto o professor quanto o aluno indivíduos secundários do processo cuja condição fica baseada em papel de “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 2011, p. 382).

[...] é na década de 1970 que o Regime Militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos



acordos MEC-USAID<sup>7</sup>, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (2003, p. 90).

Combinando com o cenário da abertura democrática, onde outras questões sociais estão sendo colocadas, no campo pedagógico não é diferente. Assim, é no começo da década de 1980 que a Pedagogia histórico-crítica tem seu início no Brasil, um momento em que se coloca a necessidade da formulação de uma proposta pedagógica que se diferenciasse das existentes até então, ou seja, uma corrente que ultrapassasse as teorias não-críticas<sup>8</sup> e as teorias crítico-reprodutivistas<sup>9</sup>.

Diante dessa situação, muitos educadores se posicionaram de forma crítica em relação à teoria vigente, e no decorrer dos anos 70 tomaram posicionamento contrário à educação que estava posta, tendo como apoio teórico a concepção crítico-reprodutivista.

Além disso, é importante frisar que o projeto pedagógico de Paulo Freire também vem ao encontro da superação dessas teorias, assim é necessário citar minimamente suas ideias considerando que se contrapunham as correntes pedagógicas existentes até então, mesmo que seu pensamento se diferencie em grande medida da teoria histórico-crítica.

O **principal** objetivo da educação, na perspectiva freiriana, é a conscientização (FREIRE, 2006, p. 37), ou seja, em relação aos oprimidos,

---

7 Segundo Minto (2006), os acordos MEC-USAID foram “acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976”.

8 Saviani classifica as teorias educacionais em dois grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) concebem a sociedade como “essencialmente harmoniosa”, a educação vem para corrigir o problema da marginalidade, sendo que na pedagogia tradicional marginal é aquele que é ignorante, na pedagogia nova marginal é o rejeitado, e na pedagogia tecnicista marginal é o incompetente (SAVIANI, 2003).

9 As teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista) são críticas pelo fato de conceberem a impossibilidade da compreensão da educação sem considerar seus condicionantes sociais, porém são reprodutivistas porque “chegam invariavelmente à conclusão de que a função da própria educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2003, p. 16).

leva-los a entender sua situação de exploração para que possam agir em favor de sua própria libertação; compartilhar com os educandos formas de “ler o mundo” para poder transformá-lo radicalmente (SILVA;MELLO, 2009, p. 4).

Na visão de Libâneo a Pedagogia de Paulo Freire é apresentada como Tendência progressista libertadora. Segundo ele, é progressista porque ao partirem “de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (1986, p. 32). Esta tendência pedagógica visa uma contribuição no desvelar da realidade social de opressão. Assim a educação

[...] é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1986, p. 33).

O método freireano não está baseado apenas na repetição das palavras. Antes de sermos capazes de ler a palavra já nos deparamos com a leitura do mundo no qual estamos inseridos, daí a importância da formação de leitores críticos considerando que a linguagem escrita está impregnada de conteúdos que vão além da simples decodificação, assim a leitura de mundo precede a leitura da palavra e de certa forma esta nova leitura dá uma continuidade a leitura anterior, dando-nos a capacidade de transformação por meio de nossa prática consciente (FREIRE, 2003).

Ao nos reportarmos as chamadas teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2003) afirma que as mesmas colaboraram no sentido em que faziam uma crítica ao regime da época e também as pedagogias existentes no período. Porém, limitavam-se a crítica e não davam um caminho de intervenção e nem possibilidade de transformação.

A Teoria da Escola como Violência Simbólica desenvolvida pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean- Claude Passeron encontra-se na obra *A reprodução* (1975). Segundo estes autores, a violência simbólica realiza-se pelo “poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar” (MARSIGLIA, 2011, p.19). Dessa

forma, “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2003, p. 20). Assim, a cultura passa a ser um instrumento que tem o poder de legitimar a ordem vigente (MARSIGLIA, 2011).

Louis Althusser representa a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), diferentemente de Bourdieu e Passeron ele considera a existência de lutas de classe. De acordo com este autor “a ideologia tem uma existência material”, deste modo ela é materializada em aparelhos designados por ele como aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2003, p. 22). Esses aparelhos ideológicos atuam na disseminação da ideologia dominante, sendo uma forma de perpetuar as relações capitalistas.

Segundo Ana Carolina Marsiglia

O estado, como aparelho repressivo (em que o indivíduo respeita as leis para não ser punido) e ideológico (instituições que garantem a dominação pela ideologia), visa garantir a ordem vigente, tendo como um de seus instrumentos a escola (2011, p. 19)

Portanto, sendo a escola um AIE ela inculca nas crianças anos a fio as ideias dominantes (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2003).

Fazendo menção à Teoria da Escola Dualista, formulada por Baudelot e Establet, a mesma mostra que a escola está dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão das duas classes da sociedade capitalista: burguesia e proletariado (SAVIANI, 2003). Por isso, a escola que atende a burguesia não atende do mesmo modo os proletários, conseqüentemente funciona como uma forma de reproduzir as divisões sociais entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Como afirma Marsiglia (2011) “esse grupo de teorias deve ser considerado crítico porque compreende a educação em sua relação com a sociedade” (p.20). Porém, consideram a mesma como mera reprodutora da sociedade na qual está inserida, por isso são denominadas crítico-reprodutivistas.

Desse modo, inicia-se a construção de uma teoria pedagógica que visava ir além das teorias não-críticas e também da visão reprodutivista marcada pelas teorias existentes até aquele momento. Entendia-se como necessária uma teoria de inspiração marxista que trabalhasse em prol de uma educação transformadora. De acordo com Saviani

Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los, por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (2003, p. 119).

Mais especificamente, é no ano de 1979 que a discussão em torno da concepção histórico-crítica começa a tomar um rumo mais coletivo, ou seja, a preocupação em “abordar dialeticamente a educação” deixa de ter um esforço individual e isolado por uma “expressão coletiva” (SAVIANI, 2003, p. 70).

Podemos afirmar que, a partir daí, aqueles que se preocupavam com a educação e que lutavam por uma teoria crítica da educação começaram a contribuir para com essa Pedagogia, que se tornou como coloca seu próprio autor, uma construção coletiva. Muitos estudos em torno da Pedagogia histórico-crítica vêm sendo realizados desde então, acerca de seus pressupostos filosóficos, teóricos e práticos com o intuito de contribuir para a organização dessa teoria pedagógica objetivando que a mesma tenha a possibilidade de se efetivar de forma consistente dentro da escola.

## A teoria pedagógica histórico-crítica

Diante do que foi exposto na primeira parte do trabalho, podemos afirmar que a teoria pedagógica histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, emergiu no contexto de abertura democrática do Brasil após anos repressado pela Ditadura Militar. Essa corrente pedagógica apresentava a tentativa de compreender os limites colocados pela educação vigente, e, além disso, visava superar as teorias existentes até então.

Ao abordarmos a Pedagogia histórico-crítica, estamos tratando de uma proposta pedagógica que tem como compromisso a transformação da sociedade e não sua manutenção. Esta possui como concepção o materialismo histórico, assim compreende a história com base no desenvolvimento material.

De início o nome pensado para a nova corrente pedagógica Pedagogia histórico-crítica era pedagogia dialética, porém esta denominação apresentava diversas conotações, pois existem diferentes visões relacionadas a este termo. Assim, a terminologia histórico-crítica seria um sinônimo de pedagogia dialética, e considerada algo desconhecido que despertaria o interesse dos ouvintes (SAVIANI, 2003).

Desse modo, ela se colocou como uma pedagogia contra-hegemônica e revolucionária, que visava à transformação social por meio da socialização do conhecimento sistematizado, ou seja, a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Saviani (2003) parte do princípio de que o trabalho educativo é o ato que produz no indivíduo a humanidade que é produzida coletivamente pelos homens. Dessa forma, pode-se afirmar que o homem não se faz homem sozinho, para isto ele necessita do trabalho educativo, portanto a escola deve ser o local de apropriação do saber sistematizado, ou seja, um saber elaborado e não espontâneo.

Baseado na obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, o autor João Luiz Gasparin em sua obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* nos apresenta os passos desta corrente pedagógica. O ponto de partida é compreendido como a “Prática

social inicial do conteúdo”, seguido da “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática social final do conteúdo” (GASPARIN, 2009).

É importante ressaltar que a concepção teórico-metodológica utilizada para a apropriação do conhecimento é a da perspectiva histórico-cultural<sup>10</sup>. Diante disso, Gasparin afirma que parte-se “do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual” (2009, p.8).

Como primeiro passo da didática proposta pelo autor tem-se a Prática social inicial do conteúdo. Essa prática social inicial consiste em apresentar ao educando o conteúdo a ser trabalhado, de forma que ele seja mobilizado a relacionar este novo conteúdo a sua vida. O autor coloca em questão a importância de considerar o conhecimento trazido pelo aluno à escola, que seria uma leitura de mundo inicial por parte deles<sup>11</sup>. Essa forma de ponto de partida do trabalho docente pode propiciar ao professor uma “tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos” que “evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares” (GASPARIN, 2009, p. 15).

A partir deste primeiro momento, que permanece durante todo o trabalho docente, apresenta-se como segundo passo a Problematização. Se a Prática Social Inicial consiste na tomada de consciência sobre a realidade, relacionando-a com o conteúdo a ser trabalhado, a Problematização vem questionar essa realidade e o conteúdo.

Assim, a Problematização coloca-se como um desafio, pois o educando deve buscar o conhecimento por meio de sua ação, dessa forma esta segunda fase deve “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI apud GASPARIN, 2009, p. 34).

---

<sup>10</sup> A afirmação da natureza social do psiquismo humano marca a origem da psicologia histórico cultural, cujos proponentes foram Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev que, na década de vinte do século XX, se uniram em torno do desafio de edificar uma base comum à psicologia, buscando numa concepção filosófica determinada – o materialismo histórico dialético, seus princípios metodológicos fundantes (MARTINS, 2012, p. 1).

<sup>11</sup> Segundo Gasparin (2009), nesse sentido a abordagem baseia-se no pensamento freireano.

Após a Problematização, temos a Instrumentalização. Desse modo, o professor realiza a apresentação sistemática do conteúdo aos alunos, para que eles ajam intencionalmente em relação à socialização do conhecimento (GASPARIN, 2009).

O homem ao longo do tempo foi capaz de produzir materialmente e intelectualmente sua cultura, como a linguagem, os instrumentos, a ciência. Considerando que para o desenvolvimento do ser humano é de suma importância que este se aproprie das qualidades humanas acumuladas historicamente, decorre a necessidade da mediação deste conhecimento por outras pessoas (MELLO, 2007).

Diante disso, podemos afirmar que é na fase na Instrumentalização que o professor como mediador propiciará ao aluno o momento em que ele irá apropriar o conhecimento e angariar condições para compreender o conteúdo científico.

Seguinte a este momento da didática proposta pelo autor, tem-se a fase chamada Catarse. Nesta fase, o aluno tem uma nova visão a respeito do conteúdo e da realidade, assim ele é capaz de reformular seu pensamento em relação ao tema. Ou seja, “a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, [...] marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola” (GASPARIN, 2009, p. 124).

É importante ressaltar que a Catarse também perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, pois como se trata da síntese podemos afirmar que esta vai ocorrendo durante todo o processo, porém de forma cada vez mais aprofundada. Segundo Marsiglia (2011), mesmo que essa prática pedagógica se apresente na forma de passos, cada momento está articulado ao outro.

Por fim, tem-se a Prática Social Final do Conteúdo. Este último passo da Pedagogia histórico-crítica é um retorno à prática social. Ou seja, é o momento em que o educando torna-se capaz de utilizar os conteúdos aprendidos em busca de ações que visem à transformação, pois ele compreende e posiciona-se de uma nova maneira em relação à realidade (GASPARIN, 2009).

Assim, a Prática Social Final

[...] é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2009, p. 143).

Nessa perspectiva, quando se fala em desenvolver ações, não necessariamente trata-se de realizar algo materialmente, pois, quando o educando atinge o nível do concreto pensado, passa a ter uma visão crítica da realidade, “determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental” (GASPARIN, 2009, p. 140).

Diante disso, considera-se a Pedagogia histórico-crítica como revolucionária por buscar a transformação da sociedade, “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI apud GASPARIN, 2009, p. 141).

Mesmo que se tenha claro que as ações dos alunos individualmente não darão conta de transformar a estrutura social, faz-se necessário compreender que é de fundamental importância o trabalho que desafie o educando a ter um direcionamento político colocando em prática o conhecimento que foi construído por ele no espaço escolar (GASPARIN, 2009).

Tendo em vista os aspectos observados, não podemos desconsiderar que existem críticas em relação a esta característica supostamente revolucionária da Pedagogia histórico-crítica. Isto se faz presente em trabalhos que refletem e questionam essa problemática, e que também realizam apontamentos críticos a respeito de supostos equívocos teóricos cometidos por seu precursor, Dermeval Saviani<sup>12</sup>.

Em virtude do que foi mencionado, ao colocarmos um provisório ponto final a este trabalho gostaríamos de deixar claro que não estamos desconsiderando os inúmeros desafios colocados frente à educação, porém, não podemos deixar de lutar para que o trabalho do professor se coloque como algo que desafie o aluno, que o faça buscar um

---

<sup>12</sup> Dentre eles podemos citar a Tese de Ademir Quintilio Lazarini intitulada: *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*.



direcionamento político a partir dos conhecimentos científicos para que seja possível que ele tenha condições de se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, no intuito de que esse conteúdo tenha um significado para ele.

Dado o exposto, entendemos que a abordagem realizada no decorrer do trabalho vai ao encontro de subsídios que permitem compreender minimamente o contexto histórico educacional brasileiro pensando no movimento da Pedagogia histórico-crítica e em seus pressupostos teóricos, o que nos possibilita uma primeira aproximação com essa teoria pedagógica propiciando algumas reflexões acerca da mesma. Essa problemática não se encerra aqui, muito pelo contrário, abre e desperta nosso interesse na continuidade da investigação da mesma temática, dada sua complexidade, em futuras pesquisas.

### Referências Bibliográficas

BOTO, Carlota. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade**. Rev. Bras. Educ. vol.15 no. 44 Rio de Janeiro maio/ago. 2010.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 01 jul. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – 45. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. – 5. Ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção educação contemporânea)

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A pedagogia tecnicista**. In: MELLO, Guiomar Namó (Org.). Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo : Edições Loyola, 1984.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94563/287704.pdf?sequence=1>  
Acesso em: 25 mar. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4ª edição – Edições Loyola. São Paulo, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas, SP : Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: Pedagogia histórico-crítica: 30 anos / Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). – Campinas, SP : Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação) Vários autores.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. VII Colóquio Iternacional Marx e Engels, IFCH – UNICAMP, 2012.

Disponível em:

<[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf)> Acesso em: 25 mar. 2014.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, 83-104, jan/jun, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. Navegando na história da educação brasileira.

Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm#\\_ftnref1](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftnref1)> Acesso em: 06 maio 2013.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. – 18ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política** – 36. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani. – 3. Ed. ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 8. Ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; MELLO, Roseli Rodrigues de. **O pensamento filosófico-educacional brasileiro: a historicidade em Paulo Freire e Dermeval Saviani.**

Disponível em: <

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q5JpX9Y\\_WFkJ:www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/u7DtPkEg.doc+O+pensamento+filos%C3%B3fico-](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q5JpX9Y_WFkJ:www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/u7DtPkEg.doc+O+pensamento+filos%C3%B3fico-educacional+brasileiro:+a+historicidade+em+Paulo+Freire+e+Dermeval+Saviani.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

[educacional+brasileiro:+a+historicidade+em+Paulo+Freire+e+Dermeval+Saviani.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q5JpX9Y_WFkJ:www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/u7DtPkEg.doc+O+pensamento+filos%C3%B3fico-educacional+brasileiro:+a+historicidade+em+Paulo+Freire+e+Dermeval+Saviani.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 11 Maio 2013.

XAVIER, M. E. S. P; RIBEIRO, M.L.S; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil.** (Coleção aprender e ensinar). São Paulo: FTD, 1994