

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PONTUAÇÕES TEÓRICAS

M. S. AGUIAR<sup>1</sup>, M. L. I. S. COLARES<sup>2</sup>

Universidade Federal do Oeste do Pará<sup>1,2</sup>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5485-6072><sup>1</sup>

[msousaaguiar@yahoo.com.br](mailto:msousaaguiar@yahoo.com.br)<sup>1</sup>

Submetido 20/09/2021 - Aceito 07/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13140

### RESUMO

O estudo analisa a educação escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, destacando a função social da escola e a importância do saber elaborado no processo da formação integral do homem e da transformação da realidade social. Desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como referenciais: Duarte (2016; 2017), Lombardi (2018; 2021), Martins (2018), Orso (2020), Saviani (2011; 2012; 2013; 2018; 2019; 2020), dentre outros. Revelou que a educação é inerente à

sociedade e para a escola cumprir a sua função social e desvelar a face oculta da realidade não adianta somente democratizá-la, tornando-a acessível a toda a população. É preciso dar atenção ao saber que se desenvolve no interior desse espaço educativo. Portanto, frente às condições atuais da educação brasileira compreende-se como essencial uma prática educativa fundamentada pela teoria histórico-crítica, a qual concebe o homem imerso em um contexto histórico-social e como agente consciente e crítico de sua própria realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar, Pedagogia histórico-crítica, Formação integral.

## SCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THEORETICAL SCORES

### ABSTRACT

The study analyzes school education from the perspective of historical-critical pedagogy, highlighting the social function of the school and the importance of knowledge developed in the process of integral human formation and the transformation of social reality. It was developed through bibliographical research, having as references: Duarte (2016; 2017), Lombardi (2018; 2021), Martins (2018), Orso (2020), Saviani (2011; 2012; 2013; 2018; 2019; 2020), among others. It revealed that education is inherent in society and for the school to fulfill its social function and unveiling the hidden face of reality

is not enough to democratize it, making it accessible to the entire population. It is necessary to pay attention to knowing that it develops in the interior of this educational space. Therefore, given the current conditions of Brazilian education, an educational practice based on the historical-critical theory is understood as essential, which sees the man immersed in a historical-social context and as a conscious and critical agent of his own reality.

**KEYWORDS:** School education, Historical-critical pedagogy, Integral training.



## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar a educação escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, concebida como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, articulada aos interesses dos trabalhadores, que busca orientar a educação visando a transformação social. A problemática remete-nos a tratar de outras duas questões que são discutidas na segunda parte deste recorte teórico. Trata-se da função social da escola e da importância do saber elaborado no processo da formação integral do homem e da transformação da realidade social. São reflexões que decorrem de estudos para aprofundamento da tese, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia.

Desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, pautada pelos referenciais de: Duarte (2016; 2017), Lombardi (2018; 2021), Martins (2018), Orso (2020), Saviani (2011; 2012; 2013; 2018; 2019; 2020), dentre outros. O ponto de partida do estudo justifica-se pelos desafios da educação escolar face aos retrocessos e aos ataques sobre a educação e sobre a escola pública na sociedade brasileira capitalista contemporânea, além da histórica interferência dos organismos internacionais (Florencio, Fialho & Almeida, 2017).

## 2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na sociedade brasileira contemporânea a educação escolar vem enfrentando desafios em decorrência das desigualdades sociais que afetam o país e provocam, conseqüentemente, notórias desigualdades educacionais. Para Goergen (2021), “enquanto alguns têm à disposição excelentes escolas, outros frequentam escolas em condições precárias ou ficam completamente marginalizados em função da natureza excludente do capitalismo” (pp. 08-09).

Como afirma Orso (2020), a escola pública está passando por um verdadeiro desmonte, marcado por problemas como cortes de recursos, ausência de concursos e contratação de docentes, a reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o rebaixamento dos conteúdos, o negacionismo, o controle da escola pelos pais e políticos, a substituição do ensino presencial pelo remoto e a distância, dentre outros, os quais se agravaram por causa da pandemia Covid-19.

Nesse contexto, em razão de seus limites explicativos e capacidade de desmobilização política, as teorias educacionais hegemônicas compreendidas aqui como aquelas que “procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem social existente” (Saviani, 2019, p. 17) estão sendo severamente criticadas, sendo urgente uma teoria da transição do capitalismo ao comunismo, ou seja, de base marxista que fundamente a práxis educacional, “em tempos de decomposição e degeneração capitalista, tempos históricos de imposturas intelectuais, tempos de retrocesso da teoria, tempos de desafios frente à necessidade da transição para o comunismo” (Taffarel, 2011, p. 259).

No caso da sociedade brasileira, de base capitalista, Saviani (2019) explica que as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, enquanto as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, “aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a



transformação da sociedade” (Saviani, 2019, p. 17), correspondem aos interesses dos operários, portanto, da classe trabalhadora. Inclui-se nesta classe a de professores, que carecem de formação contínua crítica para assumirem protagonismo na luta por uma educação contra-hegemônica e libertária (Fialho, Sousa & Freire, 2020; Vasconcelos, Fialho & Lopes, 2018).

Nesse sentido, em contrapartida às teorias pedagógicas hegemônicas, a proposta da pedagogia histórico-crítica, inspirada no materialismo histórico, foi apresentada por Saviani (2011) no contexto das lutas que se travavam no Brasil no período da ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980 e define a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019, p. 28). Tributária da concepção dialética, a pedagogia histórico-crítica está em processo de desenvolvimento desde 1984 no cenário das teorias educacionais brasileiras. Colares e Lima (2021, p. 328) destacam que “na dialética se constroem bases materiais tendo como ponto de partida que os indivíduos reais produzem os seus meios de vida e sua história, o que fundamenta o chamado Materialismo histórico dialético de Marx, base da PHC”. Além de seu caráter crítico, a perspectiva em questão é também histórica, uma vez que compreende a educação à luz do desenvolvimento histórico da sociedade e do ser humano.

Como pondera Saviani (2019), construir uma pedagogia inspirada no materialismo histórico vai além de recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente relacionadas à educação e perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo, pois “implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico” (Saviani, 2019, p. 229). Desse modo, a construção da pedagogia histórico-crítica como teoria crítica perpassa por três momentos que não são cronológicos nem estanques, mas interpenetram-se, relacionam-se e condicionam-se reciprocamente.

O primeiro momento, conforme explica Saviani (2019), refere-se à aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade, ou seja, no caso da teoria pedagógica diz respeito ao momento de apreender a essência da educação e identificar suas características estruturais, uma vez que o enfrentamento dos seus problemas requer a compreensão da natureza da educação para que se possa estabelecer os critérios para equacioná-los.

O segundo momento é a contextualização crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas. Em se tratando da educação, corresponde ao momento de se empreender a crítica contextualizada das principais teorias hegemônicas. Afinal, o papel da crítica que se coloca na perspectiva dos dominados é desmontar essas teorias “contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente” (Saviani, 2019, p. 235). A desmontagem histórica implica em revelar quando, como, e em que contexto surgiram e se desenvolveram essas teorias hegemônicas, enquanto cabe à desmontagem social indicar a que interesses ocultos elas servem e como eles se justificam. O desmonte epistemológico demonstrará os seus pressupostos, a sua concepção e a lógica de sua construção, bem como as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. E o terceiro momento refere-se à elaboração e à sistematização da teoria crítica da educação. Neste caso, pela pedagogia histórico-crítica.



Saviani (2019) esclarece que a pedagogia histórico-crítica vem procurando atender essa exigência para se constituir como uma teoria crítica, porém ela nunca estará acabada. Primeiro, “porque se trata de uma teoria em construção que se desenvolve coletivamente com o concurso de um conjunto cada vez mais amplo de participantes e estudiosos dos diferentes aspectos que caracterizam os processos educativos” (Saviani, 2019, p. 238). E, em segundo lugar, porque “procura acompanhar atentamente o movimento da história, respondendo aos desafios educacionais por ele colocados como, aliás, é próprio de toda teoria tributária do materialismo histórico” (Saviani, 2019, p. 238).

Destaca-se que nas diferentes teorias educacionais se encontra a visão de educação que norteia cada uma delas. Para as teorias que se afirmam como não críticas, a educação possui duas funções na sociedade capitalista: qualificação de mão de obra e formação para o controle político. Na perspectiva das teorias críticas, a educação é concebida como um fenômeno social determinado pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos.

Observa-se a importância de se considerar a historicidade na relação entre escola e atualidade (sociedade), uma vez que é um dos aspectos que diferencia as teorias críticas e não críticas de educação. A perspectiva crítica tem como pressuposto básico entender a escola de forma associada ao contexto em que se insere, visando formar os alunos para a transformação social. Apontam a dependência da educação em relação à sociedade, sendo impossível compreendê-la sem levar em conta seus condicionantes sociais. Contrapondo-se a este pensamento, as teorias não críticas compreendem a educação e sociedade como independentes, ou seja, desconsideram as relações históricas, sociais e culturais e percebem a educação isolada do contexto social. Desse modo, as teorias críticas e não críticas adotam bases e fundamentos filosóficos diferentes, provocando distintas concepções de mundo, de homem e de educação.

Lombardi (2021) destaca que na perspectiva marxista, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. A teoria do conhecimento originário do marxismo pressupõe que o homem entende o mundo em que vive de forma histórica, estabelecendo as leis, tornando possível a racionalidade do mundo em que vive, inclusive suas contradições.

Saviani e Duarte (2012) argumentam que para modificar a realidade social é necessário conhecê-la além das aparências. Nessa diretriz, Orso (2020) complementa que os problemas precisam ser analisados à distância para serem compreendidos com mais clareza, nitidez e para além do imediato.

Com base nesse entendimento, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 07) enfatizam que “para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social”. Assim, a didática histórico-crítica não pode ser desvinculada de seus fundamentos e pensada de modo lógico-formal.

Sobre a educação escolar, Duarte (2017) salienta que há necessidade de aprofundamento e de maior precisão conceitual sobre a formação omnilateral, pois ela não se identifica com a educação de tempo integral que se limita à questão de ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que tenha compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. Por outro lado, essa formação também não significa uma agregação de saberes. Segundo Frigotto (2012),

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267)

Frigotto (2012) evidencia a educação omnilateral como uma formação em todas as dimensões e voltada para a emancipação humana. Nesse sentido, Duarte (2017) esclarece que essa formação humana não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais. Entretanto, “a luta para que a formação dos seres humanos na sociedade atual aproxime-se o máximo possível desse ideal é uma das condições indispensáveis ao processo revolucionário socialista” (Duarte, 2017, p. 102). Mesmo reconhecendo a importância e a contribuição da escola para o desenvolvimento de uma prática educativa que visa à formação integral e à mudança revolucionária da sociedade, Duarte (2017) explica que o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos não pode se limitar ao âmbito da educação escolar, pois é um processo que envolve a totalidade da vida humana.

O autor compreende que a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, embora ela reproduza as contradições da sociedade burguesa. Fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento é uma forma adotada pela burguesia para lidar com a contradição de que, por um lado, a especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo. E para legitimar essa desigualdade utiliza diversas justificativas como: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais e pedagogias adequadas aos novos tempos, dentre outras. Neste viés, entende-se que a socialização do saber sistematizado só poderá se concretizar plenamente por meio do socialismo. Duarte (2017) enfatiza a dupla luta da pedagogia histórico-crítica: “apoiar as ações que fortaleçam a escola como instituição socialista em si e organizar-se como um movimento coletivo dos educadores em direção ao salto qualitativo que eleve a escola à condição de instituição socialista para si” (pp. 105-106).

Para intensificar esse movimento de luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista e com a defesa da escola que socialize o conhecimento são necessárias ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais (Soares, 2019). Destaca-se que “... as políticas educacionais, mesmo que gestadas nos centros de decisões dos entes federativos (União, Estados, Municípios) podem gerar significativas mudanças nas escolas” (Colares & Colares, 2013, p. 86). Ademais, é preciso fazer a crítica radical às pedagogias hegemônicas e ter clareza quanto ao que realmente caracteriza a pedagogia histórico-crítica. Essa premissa ratifica a importância da escola se libertar de “mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas” (Colares, Soares & Cardozo, 2021, p. 16) e que assumam a sua função pública de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos.



### 3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DO SABER ELABORADO

Para que os sujeitos se humanizem, Saviani (2011) aponta que é necessário considerar os elementos culturais que precisam ser apropriados por meio da educação escolar e, de maneira articulada, as formas de ensino mais adequadas para este fim. Os elementos culturais devem atender à dimensão de totalidade e ter em vista o movimento e contradição presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético.

A pedagogia histórico-crítica postula que a especificidade da educação escolar é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos, visando a “formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo” (Duarte, 2016, p. 96). Esse processo de formação ocorrerá ao longo de toda a escolarização. Por esta razão, a seleção e a organização dos conteúdos configura-se como uma tomada de decisão relevante dos educadores e requer a compreensão da relação entre o ensino desses conteúdos e o processo de transformação da concepção de mundo.

Para Saviani e Duarte (2012), a história da educação escolar na sociedade capitalista é marcada pela contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola - socialização do conhecimento - e o fato do conhecimento ser parte constitutiva dos meios de produção que, por serem propriedade do capital, não podem ser socializados. O movimento dessa contradição pode se produzir em duas direções. Uma é favorável aos interesses da classe dominante, envolvendo as ações que entravam a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita o acesso da classe trabalhadora ao saber erudito. A outra direção desse movimento de contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista é favorável aos interesses da classe trabalhadora, que luta pela efetivação da especificidade da escola, entendida como socialização do conhecimento.

Saviani e Duarte (2012) ponderam que há uma diferença fundamental entre o acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e o lutar para que isso se efetive, uma vez que “essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (p. 4). A revolução é uma ação humana, não é obra do capital, mas depende da classe trabalhadora conscientemente organizada.

Nessa direção, o conhecimento aqui é entendido como condição de libertação da classe trabalhadora. O enunciado “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2012a, p. 55) chama atenção para a necessidade da escola enquanto instrumento de acesso ao saber elaborado. Afinal, o papel da escola democrática é viabilizar o acesso ao saber elaborado e sistematizado para toda a população (Brandenburg, Pereira & Fialho, 2019). Entretanto, isso vem ocorrendo de forma desigual em decorrência da estrutura fragmentada do sistema escolar, que reproduz a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. Para Colares (2011), o processo de emancipação social e o consequente acesso ao ensino de qualidade perpassa pelo enfrentamento de toda forma de opressão imposta pelos interesses do mercado.

A pedagogia histórico-crítica reconhece que “a educação da classe trabalhadora transcende a escola e, portanto, tem que ser assim considerada, no âmbito da política cultural, econômica e política” (Taffarel, 2011, pp. 265-266). Dessa forma, opõe-se à separação entre conhecimento e



concepção de mundo. Como enfatiza Duarte (2016), essa teoria “não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade” (p. 119).

Nessa direção, destaca-se aqui o pensamento de Lombardi (2018) para justificar por que se faz necessário assumir a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica, na contramão das tendências nacionalmente hegemônicas. O autor parte de três eixos argumentativos: histórico, educacional e pedagógico.

Do ponto de vista histórico, Lombardi (2018), fundamentado nos clássicos do marxismo, aprofunda suas análises a partir da crise estrutural do modo de produção capitalista que, desde o final do século XIX, “abriu uma longa transição para um novo e mais desenvolvido modo de produção, com um caráter social e coletivo, base de um novo ciclo civilizatório para a humanidade” (pp. 170-171).

No âmbito educacional, concordando com Saviani (2013), Lombardi (2018) explicita que foi o processo de transformação da sociedade burguesa, o qual exigiu ampla formação letrada da população trabalhadora, que levou a escola a institucionalizar-se como uma organização social fundamental para a formação das novas gerações, pois, no bojo das contradições da sociedade capitalista como sociedade de classes antagônicas, as pressões sociais da massa proletarizada, apesar dos clássicos liberais recomendarem o atendimento privado e pago pelos serviços escolares, acabaram resultando na formação de sistemas nacionais de educação, com financiamento e controle estatal de um serviço inicialmente entendido como direito da população (e muito recentemente o entendimento de que se trata de prestação de serviço). Dessa forma, configurou-se a reivindicação por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, surgida ainda como bandeira na Revolução Francesa e nas revoluções que marcaram o século seguinte.

No eixo pedagógico, Lombardi (2018) afirma que há uma profunda crise das pedagogias burguesas no seio da crise estrutural do modo de produção capitalista. Isso resulta em uma escola que cumpre precariamente seu papel de inculcador ideológico, disciplinadora e transmissora dos fundamentos da cultura letrada e de qualificação para o trabalho. A escola passou a ter em si um papel econômico - o de possibilitar lucratividade ao capital monopólico, com a crescente mercadorização da educação. Desse modo, há o “deslocamento da educação enquanto direito para a educação mercadoria e, por conseguinte, seu empresariamento ... está interligado com o avanço da financeirização ...” (Colares, 2020, p. 280).

Concebida como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, a pedagogia histórico-crítica ressalta a função e a natureza da educação como aspectos que justificam a importância de sua existência e das instituições transmissoras de conhecimento - escolas. O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, configura-se “como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 75). Assim, entende-se que não faz sentido as escolas ampliarem a jornada educativa e desenvolverem atividades desconectadas do ensino dos conteúdos escolares, pois esse tipo de prática não garante o que proclama o discurso oficial das políticas públicas em uma sociedade capitalista, isto é, a pretensa formação integral e a consequente melhoria da educação.

Apesar de a pedagogia histórico-crítica valorizar a escola como elemento chave do desenvolvimento histórico da humanidade, é urgente se pensar sobre as finalidades da educação e



o seu papel na formação integral dos sujeitos em uma perspectiva emancipatória e não de forma alienada ao capital. Nesse cerne, para lutar pela mudança social é necessário se organizar politicamente, pois é impossível discutir a função social da escola sem considerar a crise do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, o embate de forças antagônicas das classes sociais, considerando que, de um lado desenvolve-se o projeto de mundialização da educação<sup>1</sup>, impregnada do viés privatista da empregabilidade, e, do outro, a proposição de formação humana na perspectiva do desenvolvimento omnilateral (Santos, 2018).

A escola pública representa uma conquista da luta de várias gerações de educadores, trabalhadores e lideranças populares. Mesmo com as suas contradições, inerentes ao sistema no qual está inserida, é imprescindível a continuidade da luta dos educadores e movimentos sociais contra a sua destruição, sendo necessárias práticas coletivas “em busca de reinventar valores, posturas e ações que culminem com o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático na escola” (Colares et al., 2021, p. 16).

No caso da sociedade atual, de caráter capitalista, no que se refere às relações entre a educação e a luta de classes, Saviani (2013) adverte sobre a necessidade de seguir defendendo e lutando pela articulação da escola com os interesses dos trabalhadores, para que ela seja um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada. Nesse sentido, “... o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo” (Saviani, 2013, p. 44).

A defesa da escola da transição do capitalismo para o socialismo constitui-se, portanto, uma posição política, pois o responsável pela transformação da escola e do modo de produção não é o destino, são os seres humanos. Dessa forma, os professores devem atuar direta e intencionalmente como militantes culturais, pela elevação do padrão cultural da população. Contudo, essa militância “deve desarmar a armadilha da falsa dicotomia teoria-prática e/ou pedagógico-político” (Santos, 2018, p. 61).

A escola é, na maioria das vezes, o único lugar onde os trabalhadores podem acessar conhecimentos elaborados e elevar seu padrão cultural. Portanto, além da compreensão da função social da escola e da finalidade da educação escolar (ensinar para que) é fundamental o entendimento dos aspectos *o que ensinar, como ensinar, o que fazer e como avançar*, desde a educação infantil até o final da escolarização (Alves & Fialho, 2019). Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a educação escolar tem por finalidade formar a *segunda natureza* no sujeito, ou seja, aquilo que não é garantido pela natureza precisa ser produzido historicamente (Saviani, 2011).

---

<sup>1</sup> O Projeto de Mundialização da Educação (Melo, 2004) é delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais, tendo um acentuado protagonismo de instituições como o Banco Mundial, o FMI, entre outros que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital. Tal proposição pode ser confirmada na aproximação das políticas educacionais desenvolvidas pela maioria dos governos dos países da América Latina. O projeto de mundialização da educação, capitaneado pelos organismos internacionais e implementado pelos países que aplicam a política de ajustes estruturais, vem sendo concretizado num duplo movimento que conjuga a descentralização financeira (municipalização, deslocamento da educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado, as Parceiras Público-Privado, etc.), que significa o processo de desresponsabilização do Estado com a educação, e a centralização política (via mecanismos de avaliação permanente).



Ressalta-se que a psicologia histórico-cultural não é uma teoria pedagógica, mas fornece os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica. Compreende que o papel da educação escolar é “a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história” (Martins, 2018, p. 95).

Na análise da temática *o que ensinar*, à luz dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, Martins (2018) defende a tarefa da educação escolar em ensinar conteúdos que, interpondo-se entre sujeito e objetos, transformem os modos de o sujeito operar com eles à medida que ocorre o desvelamento de seus traços essenciais e nexos dinâmico-causais. Na visão da autora, “os conteúdos escolares devem pautar-se nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente elaborados e referendados pela prática social da humanidade” (Martins, 2018, p. 95).

Saviani (2012a) critica os métodos de ensino tradicional e novos e preconiza a necessidade de métodos de ensino que mantêm o vínculo educação e sociedade, em que professores e alunos atuem como agentes sociais. Propõe cinco passos para o processo educativo na perspectiva da pedagogia revolucionária: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente.

Saviani (2020) explica que a prática social é o ponto de referência do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica. Nessa perspectiva, “a educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação” (Saviani, 2020, p. 30).

A prática social como o ponto de partida do processo educativo constitui o momento em que os professores e os alunos, enquanto agentes sociais diferenciados, podem posicionar-se, pois encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. A compreensão dos alunos aqui é sincrética (não são capazes de articular a experiência pedagógica na prática social que participam) e a compreensão dos professores é sintética, ou seja, implica numa certa articulação (de forma precária) dos conhecimentos e das experiências relativas à prática social.

A problematização corresponde ao momento em que são identificados os principais problemas postos pela prática social, que precisam ser resolvidos e, conseqüentemente, o conhecimento que é necessário dominar.

A instrumentalização diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

A catarse é o ponto culminante do processo educativo, pois é a nova forma de entendimento da prática social. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

O ponto de chegada é novamente a prática social. Trata-se de o momento em que os alunos ascendem ao nível sintético. Portanto, há uma alteração qualitativa na compreensão da prática social, que deixa de ser a mesma do ponto de partida, considerando a atuação dos agentes sociais e a mediação pedagógica (Alves, Fialho & Lima, 2018).

Abrantes (2018) analisa o ato de ensinar como uma resistência à reprodução da sociedade alienada. Esclarece que o método da pedagogia histórico-crítica não se caracteriza como receituário de *como ensinar* restrito ao imediatismo da sala de aula e que os momentos do método não se expressam em cada aula singular, mas no movimento produzido por um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos à existência individual de cada estudante.

Sobre a questão *o que fazer* para pôr em prática a proposta da pedagogia histórico-crítica, Lombardi (2018), ao apresentar sua experiência como dirigente municipal da educação no município de Limeira, em São Paulo (SP), foi contundente ao afirmar que não há espaço para ingenuidades diante da hegemonia burguesa, fato que impõe a necessidade de se assumir um compromisso com esse projeto educacional. Embora não haja uma fórmula para se avançar nessa luta, é fundamental acreditar que é possível assumir esse compromisso com a escola pública e com a educação integral.

O papel da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica não é "... reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata" (Saviani, 2012b, p. 2). Assim, quanto à questão *como fazer* ressalta-se que fica evidente o tamanho do desafio a ser enfrentado pelos educadores escolares engajados na luta por uma nova sociedade. O caminho para avançar no combate a essa realidade perpassa "pelo estudo, pela pesquisa, pela compreensão e diagnóstico adequado da sociedade, do mundo, da educação" (Orso, 2020, p. 57). Mesmo com a retomada de discursos ideológicos em prol da política de mercado, é importante constituir resistências disseminando o conhecimento científico na proteção e auxílio daqueles em vulnerabilidade social e na cobrança pela efetividade de políticas públicas em tempos de crise (Soares & Colares, 2020).

Saviani (2019) defende que a pedagogia histórico-crítica se assenta nas premissas fundamentais de que "a realidade que determina as ideias e não o contrário" (p. 58) e que "o ato de conhecer é criativo não como produção do próprio objeto do conhecimento, mas como produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer" (Saviani, 2019, p. 58). Portanto, na luta para superar a ordem social vigente, como assinala Saviani (2019), a educação não é o principal determinante das transformações sociais nem pode atuar de forma autônoma, pelo contrário, somente articulando-se aos movimentos sociais que a educação poderá impulsioná-las.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade é uma realidade complexa, dinâmica com suas relações, condições e contradições. Assim, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola e a educação não devem ser compreendidas de forma dissociadas daquele contexto.

A educação é inerente à sociedade e para a escola cumprir a sua função social e desvelar a face oculta da realidade não adianta somente democratizá-la, tornando-a acessível a toda a população, é preciso dar atenção ao saber que se desenvolve no interior desse espaço educativo. Como se pode depreender do exposto, a pedagogia histórico-crítica pautando-se por suas premissas básicas está empenhada em produzir conhecimentos científicos fundamentados e capazes de orientar a prática educativa na perspectiva contra-hegemônica.



Portanto, frente às condições atuais da educação brasileira, compreende-se como essencial uma prática educativa fundamentada pela teoria histórico-crítica de educação, a qual concebe o homem imerso em um contexto histórico-social e como agente consciente e crítico de sua própria realidade. Daí a necessidade de organização coletiva dos educadores, movimentos sociais e sociedade para avançar na educação brasileira por uma escola que possa transmitir os conhecimentos produzidos historicamente e formar sujeitos capazes de compreender a realidade social e posicionar-se de maneira crítica.

## 5 REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2018). Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira & M. M. Agudo. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 99-116. Recuperado em 12 de março de 2021, de: <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfqOSX740hssuC6GHwd-3BOo83>
- Alves, F. C., & Fialho, L. M. F. (2019). CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?. *Práxis Educacional*, 15(31), 251-272. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4672>
- Alves, F. C., Fialho, L. M. F. & Lima, M. S. L. (2018). Formação em pesquisa para professores da educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(27), 285-300. Recuperado em 16 de setembro de 2021, de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/index>
- Brandenburg, C., Pereira, A. S. M., & Fialho, L. M. F. (2019). Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 1, 1-16. Recuperado em 12 de março de 2021, de: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>
- Colares, A. A. & Colares, M. L. I. S. (2013). As políticas educacionais e a formação de professores. In D. F. Jeffrey & L. E. Aguilar. *Balanço da política Educacional Brasileira (1999-2009): Ações e programas*. (1.ed.). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Colares, A. A. (2011). História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(43e), 187-202. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43e.8639960>
- Colares, A. A. (2020). Empresariamento da educação. In A. B. de Lima, F. S. Previtali & C. Lucena (Orgs.) *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 279-306. Recuperado em 2 de setembro de 2021, de [https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6\\_516ecb95eff245e9bb554786df9d51f1.pdf](https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_516ecb95eff245e9bb554786df9d51f1.pdf)
- Colares, M. L. I. S., & Lima, G. S. N. (2021). A pedagogia histórico-crítica nos periódicos da região norte e nordeste: Interloquções sistematizadas. *Debates em Educação*. 13(32), 374-395. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p374-395>



- Colares, M. L. I. S., Soares, L. de V., & Cardozo, M. J. P. B. (2021). A gestão educacional como política: Proposições na escola pública. *HOLOS*, 37(2), 1-20. Recuperado em 28 de junho de 2021, de: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12003>
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2017). Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In J. C. Lombardi (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 101-122.
- Fialho, L. M. F., Sousa, F. G. A. & Freire, V. C. C. (2020). Formação continuada de professores: O que se publica no Norte e Nordeste?. *Revista Exitus*, X, 1-24. Recuperado em 16 de setembro de 2021, de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1286>
- Florencio, L., Fialho, L., & Almeida, N. (2017). POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INGERÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990. *HOLOS*, 5, 303-312. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5757>
- Frigotto, G. (2012). Educação omnilateral. In R. S. Caldart et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 267-274.
- Goergen, P. (2021). Educação na atualidade: Novas perspectivas. *Revista Exitus*, 11(1), e020155. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1565>
- Lombardi, J. C. (2018). Pedagogia histórico-crítica: Desafios para sua implementação. In J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira & M. M. Agudo. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 169-190.
- Lombardi, J. C. (2021). *Marxismo e educação: A formação do trabalhador no século XXI*. Palestra realizada na Aula de abertura do semestre letivo de 2020.2 do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), em 08/02/2021, às 19h. Recuperado em 2 de abril de 2021, de: <https://www.youtube.com/watch?v=5t9uxxAeN60&t=784s>
- Marsiglia, A. C. G., Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2019). Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-Line*, 19, e019003. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>
- Martins, L. M. (2018). O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira & M. M. Agudo. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 83-98. Recuperado em 12 de março de 2021, de: <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfqOSX740hssuC6GHwd-3BOo83>



- Melo, A. A. S. (2004). *A mundialização da educação: Consolidação do projeto neoliberal na América Latina*, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL.
- Orso, P. J. (2020). *Um espectro ronda a educação e a escola pública*. 1 ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações. Recuperado em 14 de abril de 2021, de: [https://56e818b2-2c0c-44d1-8359cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6\\_c8ec52e852be49fcb703142d9061ac35.pdf](https://56e818b2-2c0c-44d1-8359cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_c8ec52e852be49fcb703142d9061ac35.pdf)
- Santos, C. de L., Jr. (2018). A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira & M. M. Agudo. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 49-64. Recuperado em 12 de março de 2021, de: <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfqOSX740hssuC6GHwd-3BOo83>
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. (11. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012a). *Escola e democracia*. (42. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012b). Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: CEMARX/UNICAMP, 1-15. Recuperado em 20 de maio 2021, de: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf)
- Saviani, D. (2013). A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 5(2), 25-46. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>
- Saviani, D. (2018). Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira & M. M. Agudo. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 235-255. Recuperado em 12 de março de 2021, de: <https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfqOSX740hssuC6GHwd-3BOo83>
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações*. (1. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, 3(2), 11-36. Recuperado em 9 de março de 2021, de: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>
- Saviani, D., & Duarte, N. (Orgs.). (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. (1. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, L. de V., & Colares, M. L. I. S. (2020). Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates Em Educação*, 12(28), 19-41. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41>.



Soares, M. P. do S. B. (2019). Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Form.*, 5(13), 151–171. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271>

Taffarel, C. N. Z. (2012). Marxismo e educação: Contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(41e), 257-270. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639908>

Vasconcelos, J. G., Fialho, L. M. F. & Lopes, T. M. R. (2018). Educação e liberdade em Rousseau. *Educação & Formação*, 3(8), 210-223. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.278>

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Aguiar, M. S, Colares, M. L. I. S. (2021). A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: pontuações teóricas. *Holos*. 37(8), 1-14.

#### SOBRE OS AUTORES

##### M. S. AGUIAR

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia (PGEDA) da Rede EDUCANORTE, Polo Santarém-Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa, Campus de Santarém-Pará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Técnica em Assuntos Educacionais da Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/Ufopa.

E-mail: [msousaaguiar@yahoo.com.br](mailto:msousaaguiar@yahoo.com.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5485-6072>

##### M. L. I. S. COLARES

Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa. É Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste. Bolsista do CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/Ufopa.

E-mail: [maria.colares@ufopa.edu.br](mailto:maria.colares@ufopa.edu.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

**Editor(a) Responsável:** Francinaide de Lima Silva Nascimento

