

Teoria da educação e pressupostos didático-pedagógicos: *contribuições para uma educação integral*

Education theory and didactic-pedagogical assumptions:
contributions to an integral education

Teoría de la educación y supuestos didáctico-pedagógicos:
aportes a una educación integral

 **MATHEUS BERNARDO SILVA***

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo explicitar a importância da teoria da educação, principalmente da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como de determinados desdobramentos didático-pedagógicos, para perspectivar e consolidar uma educação integral escolar, em especial na escola pública. A partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, buscou-se apoio nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para estabelecer pressupostos que contribuam com o processo formativo integral do/da aluno/a em um sentido omnilateral. Em nota propositiva, conclui-se sobre a importância de enfatizar uma teoria pedagógica (enquanto ciência autônoma e unificada *da e para a* educação) para o trabalho educativo, capaz de oportunizar condições objetivas no processo de ensino e aprendizagem, para o processo formativo integral do/da aluno/a. Para isso, não basta qualquer teoria pedagógica, mas uma que parta de uma concepção crítica, mais precisamente, a concepção histórico-crítica de educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação Escolar. Teoria da Educação. Pedagogia Histórico-Crítica.

* Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica. *E-mail:* <matheusbernardo@unescc.net>.

ABSTRACT: This article aims to explain the importance of education theory, mainly historical-critical pedagogical theory, as well as certain didactic-pedagogical developments, to envision and consolidate an integral school education, especially in public schools. Based on theoretical-bibliographical research, the foundations of historical-critical pedagogy served as support to establish assumptions that contribute to the student's integral formative process in an omnilateral sense. On a propositional note, there is the importance of emphasizing a pedagogical theory (as an autonomous and unified science *of* and *for* education) for educational work, capable of providing objective conditions in the teaching and learning process for the integral formative process of the student. Therefore, relying on any pedagogical theory is not enough, it is needed to rely on one that starts from a critical conception, more precisely, the historical-critical conception of education.

Keywords: Integral education. Schooling. Theory. Historical-critical Pedagogy.

RESUMEN: Este artículo explica la importancia de la teoría de la educación, principalmente la teoría pedagógica histórico-crítica, así como ciertos desarrollos didáctico-pedagógicos, para vislumbrar y consolidar una educación escolar integral, especialmente en las escuelas públicas. A partir de investigaciones teórico-bibliográficas, se buscó apoyo en los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica para establecer supuestos que contribuyan al proceso formativo integral de la/del estudiante en sentido omnilateral.. A modo de proposición, concluimos sobre la importancia de enfatizar una teoría pedagógica (como ciencia autónoma y unificada *desde la y para la* educación) para la labor educativa, capaz de brindar condiciones objetivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el proceso de formación integral de la/del estudiante. Para ello, no basta ninguna teoría pedagógica, sino aquella que parte de una concepción crítica, más precisamente, la concepción histórico-crítica de la educación.

Palabras clave: Educación integral. Educación escolar. Teoría de la educación. Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do 'clássico', lhes permitir vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? (SAVIANI, 2011, p. 133).

O presente estudo procura apresentar uma reflexão sobre a importância da teoria pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolar, em proveito da educação integral. Destarte, é condição cabal que tal teoria pedagógica tenha como essência uma concepção crítica de educação, pois é impossível perspectivar e efetivar uma educação integral, em um sentido omnilateral, a partir de uma teoria pedagógica hegemônica, isto é, em consonância com o hodierno modo social.

Foi estabelecido como objetivo explicitar a importância da teoria da educação, em especial, da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como de determinados desdobramentos didático-pedagógicos, contribuindo para uma educação integral no âmbito da educação escolar, em especial da escola pública. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que “a educação integral deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimentos e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais, deve-se formar numa perspectiva omnilateral, rompendo com o caráter unilateral” (DUARTE & JACOMELI, 2017, p. 571).

Para isso, procede explicitar elementos sobre as seguintes questões norteadoras: a) a importância de se estabelecer uma teoria pedagógica com o intuito de balizar a prática educativa escolar em proveito da educação integral; b) destaca-se a teoria pedagógica histórico-crítica, justamente por partir de uma concepção crítica de educação, como condição de materializar a educação escolar em um processo formativo integral do/da indivíduo/a; e c) por fim, enfatiza determinados elementos didático-pedagógicos elucidados pela pedagogia histórico-crítica, ressaltando a dimensão da relação dialética entre problematização e instrumentalização, com intuito de estabelecer o processo catártico do/da indivíduo/a.

A relevância de uma teoria pedagógica para a educação integral

Para iniciar a explicitação de apontamentos que evidenciem a necessidade de uma teoria pedagógica como elemento *sine qua non* para a efetividade da prática educativa escolar direcionada ao processo formativo integral do/da indivíduo/a (SAVIANI, 2011), faz-se necessário discutir, mesmo que em linhas gerais, a relação, ou melhor, a unidade entre teoria e prática.

O pressuposto a ser esclarecido é sobre a necessidade, na esfera da pedagogia, de superação da dicotomia entre teoria e prática, isto é, teoria *versus* prática, de acordo com

Dermeval Saviani (2019). “Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana e nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra” (SAVIANI, 2019, p. 73). São aspectos distintos, mas são inseparáveis no que tange às respectivas definições e especificidades.

A prática social é o fio condutor da especificidade da teoria, uma vez que “opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2019, p. 73). Nota-se, então, uma condição ontológica, que é a prática social como critério de verdade. Logo, a própria teoria deve estar alinhada com a prática social, pois “a teoria depende radicalmente da prática” (SAVIANI, 2019, p. 73).

Faz-se cabível, assim, identificar a importância da teorização (da teoria) alinhada com a prática (unidade entre teoria e prática), para identificar, compreender e intervir nos condicionantes sociais. Isso ocorre também no âmbito da educação, mais especificamente, em nosso caso, da educação escolar. A teoria pedagógica é fundamental para compreender a especificidade do processo educativo no contexto escolar (da prática pedagógica).

À vista disso, no que se refere à prática pedagógica, há distintos circuitos da educação que estabelecem diferentes pressupostos e finalidades para o processo educativo. Saviani (2021a) afirma que há, predominantemente, dois distintos circuitos. O primeiro circuito da educação é aquele em que o ponto de partida e o ponto de chegada são externos à educação, que passa a ser meramente um ponto de passagem.

Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato (SAVIANI, 2021a, p. 121).

Torna-se comum, por conseguinte, efetivar o processo educativo a partir de distintos recortes, específicos das próprias ciências. Assim, a educação (a sua especificidade) torna-se instrumento para verificar determinados problemas oriundos de tais ciências. “O processo educativo é encarado, pois, como campo de testes das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida” (SAVIANI, 2021a, p. 121).

Para evidenciar esse circuito da educação, ressaltamos, à guisa de ilustração, um movimento de certo modo habitual para variados/as educadores/as, que procedem a uma escolha de teorias psicológicas, em especial a teoria psicológica histórico-cultural, para alicerçar sua prática educativa. Todavia, segundo Newton Duarte (2016a), há a necessidade de compreender a natureza e a especificidade da psicologia. Urge estabelecer que a teoria psicológica histórico-cultural é um dos fundamentos pertinentes para elucidar elementos sobre a educação escolar. Destaca-se que é um importante fundamento, mas deve ser incorporado a uma teoria pedagógica.

Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo, é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história, a didática, a teoria do currículo e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia (DUARTE, 2016a, p. 37).

No caso específico da psicologia (assim como das demais ciências) direcionada para o campo educacional, deve estar subordinada à pedagogia enquanto teoria pedagógica (MAGALHÃES & MARTINS, 2021). Em outras palavras, as contribuições da psicologia sobre o desenvolvimento humano (desenvolvimento psíquico humano) podem e devem contribuir para a pedagogia, consolidando, no âmbito da prática educativa escolar, o processo formativo integral do/da indivíduo/a (do/da aluno/a), porquanto menciona-se o outro circuito da educação, que representa o movimento contrário do circuito da educação explicitado acima. Nele, o processo educativo é ponto de partida e ponto de chegada. “Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (SAVIANI, 2021a, p. 121).

Tanto a psicologia como a sociologia e a antropologia, entre outras ciências, passam a ser valiosos instrumentos para o processo educativo, mesmo que estejam subordinadas a uma teoria pedagógica. “O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo” (SAVIANI, 2021a, p. 121). Por meio desse circuito da educação concretiza-se a possibilidade de estabelecer uma ciência da educação autônoma, por conta de sua própria natureza e especificidade (estatuto científico), e unificada, por alinhar distintas ciências enquanto valiosos instrumentos para contribuir no processo de solução dos problemas¹ educacionais (problemas pedagógicos) (SAVIANI, 2021a).

Não se trata, porém, de qualquer teoria da educação (pedagogia). Há a necessidade de constatar a condição ontológica, implícita ou explícita, na concepção de educação inerente às pedagogias. Por exemplo, as pseudoteorias, como as *pedagogias do aprender a aprender*, oriundas do atual movimento hegemônico de educação alinhadas ao neoprodutivismo (CAVAZOTTI, 2010; DUARTE, 2011; SAVIANI, 2021a; 2021b), em nada contribuem para um processo formativo integral dos/das indivíduos/as, pelo contrário: fomentam uma formação para sua adaptação em proveito dos condicionantes sociais vigentes.

Em contrapartida, para efetivar concretamente o processo formativo integral do/da indivíduo/a, é condição cabal partir do segundo circuito da educação supramencionado e estabelecer pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, à luz de uma concepção crítica da educação como ciência fidedigna *da e para a* educação.

Concepção de educação histórico-crítica: apontamentos sobre a ciência *da e para a educação*

Consoante os pontos destacados anteriormente, ressalta-se que para consolidar um processo formativo integral em uma perspectiva omnilateral não basta eleger qualquer teoria pedagógica. Segundo Duarte (2021a), o desenvolvimento omnilateral não se restringe à educação escolar (a escola), mas o campo escolar é fundamental para aferir as especificidades da teoria da educação que pode se tornar baliza para a prática pedagógica. Portanto, “trata-se do pleno desenvolvimento do ser humano: que não seja ou sapateiro ou filósofo, mas ambos e algo mais ‘onilateralmente’” (MANACORDA, 2012, p. 79).

Mario Manacorda (2012) adverte que cabe à educação escolar culminar em um processo que vá além da divisão social dos/das indivíduos/as, pois o ensino tecnológico, intelectual e físico é importante para coadunar a formação omnilateral do/da aluno/a inserido/a no campo escolar. Tal formação “depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não estranhado” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 84). Nota-se que a concepção de mundo (DUARTE, 2016a) é fator dominante para estabelecer e concretizar elementos de cunho teórico e metodológico para a formação integral na perspectiva omnilateral.

Já as teorias pedagógicas hegemônicas culminam em uma formação do/da indivíduo/a de maneira oposta à formação integral acima mencionada. Alinhadas aos discursos hegemônicos oriundos de preceitos econômico-políticos neoliberais, elas cadenciam a formação direcionada para um consenso social, um apaziguamento entre as classes sociais; direcionam a formação do/da aluno/a para uma adaptação às demandas da realidade concreta no modo de produção capitalista.

Pode-se destacar, no campo da educação escolar, em conformidade com Duarte (2011) e Saviani (2021b), a influência do ideário do *aprender a aprender* alinhado com o neoprodutivismo, no qual há uma hipertrofia da espontaneidade do/da aluno/a. De acordo com Saviani, “o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2021b, p. 431). O/A professor/a, nesse caso, assume a função de auxiliar (uma espécie de mentor/a) do/da aluno/a, ou seja, do seu processo de aprendizagem. Duarte (2011) sinaliza que há posicionamentos valorativos imbricados no ideário do *aprender a aprender*. A referência desses posicionamentos aloja-se na espontaneidade do/da aluno/a. Vejamos: a) o primeiro: “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (DUARTE, 2011, p. 39); b) o segundo ocorre na condição “de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender conhecimentos que foram descobertos e

elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2011, p. 40); c) o terceiro é que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2011, p. 46); por fim, d) o quarto “é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”(DUARTE, 2011, p. 47).

Ora, nota-se que a concepção de educação contida no ideário do *aprender a aprender* alinha-se com o pressuposto de estabelecer o processo formativo do/da indivíduo/a ajustando-o a suas necessidades imediatas. O escopo é, a partir da naturalização dos condicionantes sociais, inculcar na subjetividade dos/das indivíduos/as, em especial os/as da classe trabalhadora, a necessidade de estarem preparados/as para viver nessa sociedade tal como ela é, bem como estarem aptos/as para o mercado de trabalho.

Saviani expõe que

as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam-se na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2021b, p. 441).

Isso produz um esvaziamento do conhecimento científico historicamente sistematizado. O processo de ensino e aprendizagem fica condicionado aos interesses do/da próprio/a aluno/a. O ensino a partir do conhecimento cotidiano, conforme Carolina Gama e Ailton Prates (2020), desponta como aspecto fulcral no campo escolar. Logo, clarifica os discursos, ou melhor, os *slogans*² educacionais em proveito da particularização, individualização e personalização do ensino. A singularidade pela singularidade do/da indivíduo/a, tanto no âmbito dos processos mentais quanto no contexto histórico-social, é hipertrofiada. Portanto, não se questiona a situação social desse/a indivíduo/a em tal contexto; tampouco há problematização sobre aquilo que o/a indivíduo/a poderia (deveria) se apropriar, referente às máximas objetivações humanas – que acabam sendo aviltadas, em especial para a classe trabalhadora.

De acordo com Saviani (2021a), tais teorizações pedagógicas hegemônicas têm caráter de pseudoteorias que promovem a desqualificação, tanto do/da professor/a quanto do/da aluno/a. A nosso ver, coadunam no campo da educação escolar os processos destacados por Acácia Kuenzer (2005): a *exclusão includente* e a *inclusão excludente*. Em linhas gerais, a *exclusão includente* estabelece maneiras para concretizar a exclusão do/da trabalhador/a do mercado formal no que se refere a direitos e condições de trabalho. Por consequência,

“são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias” (KUENZER, 2005, p. 92). A *inclusão excludente*, que se relaciona dialeticamente com a exclusão includente, caracteriza-se como “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p. 92).

Trata-se, então, de concretizar a *captura* da subjetividade do/da trabalhador/a, para que acredite que o modo de produção advindo do toyotismo é o melhor formato social ou condição de vida na atualidade. Afinal, conforme Giovanni Alves, “na nova produção do capital [no toyotismo], o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2012, p. 111).

Tal concepção hegemônica de educação não aloja em sua finalidade elementos para contribuir concretamente no processo formativo integral do/da aluno/a em uma perspectiva omnilateral (DUARTE, 2021a). Nega, então, a importância das ciências da natureza e da sociedade, das artes e da filosofia. O conhecimento, a partir dessa concepção hegemônica de educação, prioriza basicamente a representação particular e imediata de uma realidade aliçada (MARTINS, 2012). Enfatiza a compreensão particular da realidade, entretanto, nega o conhecimento historicamente sistematizado e evidencia o saber cotidiano; por consequência, as competências e habilidades para o mercado de trabalho tornam-se fragmentadas, acríticas, a-históricas, enfim, caóticas (BERNARDO SILVA, 2023a). Isso pode ser ilustrado com o momento social que desdobrado no contexto brasileiro, no qual há um espectro chancelado por um devaneio social, uma espécie de absentismo da razão (BERNARDO SILVA, 2023b). Nos últimos quatro anos, em especial, ocorreu um amplo e complexo movimento obscurantista e beligerante (DUARTE, 2021b; DUARTE, MAZZEU & DUARTE, 2020). Como se sabe, o obscurantismo beligerante contribui para “eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder” (DUARTE, 2021b, p. 90).

A materialidade desse contexto social obscurantista e beligerante ocorreu pela investida contra a ciência e pelo desmantelamento da educação pública, em especial do ensino superior. Assim, como fator de *unificação* de todas as implicações obscurantistas, manifestou-se no âmbito da pandemia da Covid-19 pelo vigoroso esforço do então governo federal, gerando um negacionismo que efetivou um impacto deletério para a sociedade brasileira, principalmente para a classe trabalhadora, de maneira irreparável. Cadençou-se, conforme o título da obra de Ricardo Antunes (2022), um *capitalismo pandêmico*³.

Logo, quando determinada teoria pedagógica hegemônica se evidencia na esfera da educação escolar, procede majoritariamente para contribuir na adaptação do/da indivíduo/a aos preceitos capitalistas neoliberais e, por conseguinte, esvaziar a possibilidade de uma

formação integral (omnilateral), essencialmente de quem compõe a classe trabalhadora. Com isso, conforma-se com a materialização do movimento obscurantista e beligerante. Ao fim e ao cabo, a educação escolar, na perspectiva neoliberal, enfatiza, implícita ou explicitamente, que “as novas gerações são formadas de maneira a aceitarem como natural e indiscutível que vivemos no único tipo possível e desejável de sociedade” (DUARTE, 2021b, p. 98).

Por conseguinte, ao se compreender que as teorias pedagógicas hegemônicas não apresentam elementos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos que coadunam o processo formativo integral, é preciso compreender que tal formação tem condição de se efetivar somente a partir de uma teoria pedagógica que tenha como essência uma concepção crítica de educação, cujo principal delineamento seja consolidar ações que contribuam para a transformação social. Conforme mencionado anteriormente, assinala-se a concepção pedagógica dialética, isto é, a teoria pedagógica histórico-crítica, como importante elemento teórico para a educação escolar em proveito da formação integral. No que tange à sua elaboração teórica, está presente no nível da filosofia da educação, no nível da teoria da educação (pedagogia) e no nível da prática pedagógica (SAVIANI, 2013a).

Tais níveis “estabelecem entre si relações recíprocas de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais” (SAVIANI, 2013a, p. 64). Assim sendo, o impacto da relação entre os níveis apresenta uma fulcral compreensão sobre a educação, pois “a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada, cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional” (SAVIANI, 2013a, p. 64).

Nesse sentido, a teoria pedagógica histórico-crítica atende o preceito de uma pedagogia enquanto ciência *da e para a* educação. Conforme Saviani, “o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (2013a, p. 64). Em vista disso, complementa o autor: “a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2013a, p. 64-65).

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983), por sua vez, aponta que a pedagogia pode ser considerada uma ciência prática. “Ela possui a estrutura peculiar de ser uma ciência da educação e para a educação, porque a educação, enquanto seu objeto, representa uma ação do homem sobre o homem” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129). Por consequência, a pedagogia somente “pode ser ciência prática da e para a educação quando se compreende como esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129). Nesse sentido, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica atende tal questão.

Compreende-se que, por meio dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica enquanto ciência *da e para a* educação, há possibilidades concretas para efetivar o processo formativo integral do/da aluno/a, em especial dos/das que compõem a classe trabalhadora, em um sentido omnilateral. Consequentemente, no momento seguinte procurou-se apresentar apontamentos sobre aspectos didático-pedagógicos fundamentados pela pedagogia histórico-crítica.

Pressupostos didático-pedagógicos na perspectiva pedagógica histórico-crítica

Com intuito de apresentar apontamentos de cunho didático e pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica, em proveito de uma formação integral do/da indivíduo/a, aponta-se que, historicamente, ao extrapolar sua condição de atividade espontânea, o trabalho didático converte-se “num processo sistemático de formação das novas gerações, entendida como a transmissão dos conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade” (SAVIANI, 2010a, p. 13). Por consequência, “emerge, daí a questão didática que ao longo de milênios se exerceu praticamente, sendo alçada ao plano claramente consciente apenas no século XVII de nossa era” (SAVIANI, 2010a, p. 13).

Em tempos atuais, acompanhando o caminho percorrido no presente artigo, a ação didático-pedagógica histórico-crítica é o fundamento para o processo formativo escolar do/da aluno/a em um sentido omnilateral. Está em ênfase, neste momento, a problematização do ato de ensinar, resgatando-se a questão da pedagogia enquanto uma ciência autônoma e unificada – visto que, para o ato de ensino, é fundamental que o fio condutor seja a teoria pedagógica, especialmente a teoria pedagógica histórico-crítica, capaz de unificar (graças a sua condição autônoma) distintas ciências, importantes instrumentos para o processo de ensino.

Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins explicitam o seguinte posicionamento:

A didática lança mão de conhecimento de outras áreas, como filosofia, sociologia, biologia, psicologia e história. Isso porque não é possível pensar sobre o processo de ensino deslocado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada sem seu dinâmico movimento histórico. Logo, tanta a sociologia quanto a história são necessárias para que se realize uma reflexão rigorosa sobre os objetivos da educação. Por fim, para que pensemos sobre o modo de ensinar visando a determinadas finalidades, é preciso conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos como produto do desenvolvimento ontogenético humano (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 12).

No interior da prática pedagógica, para que o ato de ensinar e aprender esteja, de fato, em proveito da formação integral do/da aluno/a, é necessário estabelecer uma atividade

educacional sistematizada (SAVIANI, 2012). Isso porque, no que se refere à estrutura do ser humano, não se atinge a finalidade da educação na medida em que apenas o aspecto empírico é enfatizado: “uma vez constatado que o homem é um ser situado, determinado pelas condições dos meios natural e cultural, escapa-lhe a possibilidade de realização do ato educativo” (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 17).

Consequentemente, compreende-se o ser humano enquanto um ser que também tem condições de intervir na situação, no sentido de acatar, reprovar ou transformar. Julga-se que o ser humano pode escolher e assinalar decisões. “Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las” (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 18).

Contudo, se educador/a e educando/a são partícipes do gênero humano, de que maneira se legitima o ato de ensinar? À vista disso, é cabível evidenciar o aspecto intelectual (a consciência) do ser humano, que por meio da consciência é capaz de ultrapassar a situação, bem como as opções e as opiniões (pontos de vista), estabelecendo uma relação universal via comunicação com o/a outro/a. Por intermédio da comunicação, é possível ao ser humano rever a situação, as opções pessoais e opiniões. “Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 18). Eis a finalidade da educação: a promoção humana no humano.

Como se sabe, a partir da pedagogia histórico-crítica, a educação é um fenômeno exclusivo dos seres humanos. A sua natureza está, então, relacionada com a própria natureza humana. Em sua especificidade, as pessoas estabeleceram, no decorrer do desenvolvimento histórico, condições de superar qualitativamente a mera adaptação à realidade (condição ainda específica dos demais animais) e, com isso, condicionaram suas ações para transformar a natureza em seu benefício próprio (SAVIANI, 2021d). Caracteriza-se o trabalho como esse processo do ser humano transformando a natureza para o seu próprio benefício, isto é, para suprir as necessidades sociais que são cada vez mais complexas. Eis a principal distinção entre o ser humano e os demais animais. O processo contínuo de transformação da natureza caracteriza o movimento de criação do mundo humano, isto é, da cultura (SAVIANI, 2021d).

É necessário fazer com que o ser humano das novas gerações se aproprie daquilo que as gerações passadas produziram. A educação, principalmente a escolar, assume a demanda de fazer com que o ser humano se insira no mundo da cultura. Saviani expõe: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2021d, p. 13). O trabalho educativo, nesse sentido, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021d, p. 13). O objeto da educação

está alojado, por um lado, em constatar elementos materiais e imateriais para a apropriação dos/das indivíduos/as como cabais para se tornarem, de fato, seres humanizados/as. Por outro lado, e sincronicamente, está em encontrar maneiras cabíveis para atingir o objetivo supracitado (SAVIANI, 2021d).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola, como espaço de excelência para a educação sistematizada, não coincide com o processo de enfatizar meramente o conhecimento cotidiano, a experiência imediata do/da indivíduo/a, isto é, os interesses empíricos (SAVIANI, 2021c) do/da aluno/a. A escola deve estar alinhada ao conhecimento científico, que deve ser convertido em saber escolar (conteúdo escolar), com a cultura letrada (SAVIANI, 2010b). Nesse espaço, deve então contribuir decisivamente para o processo formativo integral do/da indivíduo/a em um sentido omnilateral. Afinal, a educação integral, conforme destacam Elaine Duarte e Mara Jacomeli (2017), supera somente o aumento do tempo escolar. É necessário enfatizar uma determinada organicidade para o processo educacional, que implica diretamente no trabalho didático, em proveito da formação integral do/da indivíduo/a.

Para isso, no âmbito do trabalho didático, destacamos a tríade conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2013; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). No contexto do processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo (elementos culturais identificados como cabais para a promoção humana) e a forma (maneiras adequadas para oportunizar a promoção humana) estão articulados inexoravelmente com o/a destinatário/a (aluno/a). No que diz respeito à importância do/da aluno/a no processo de ensino e aprendizagem, Ana Carolina Marsiglia e Maria Cláudia Saccomani salientam que “umas das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito [destinatário] a quem se destina o trabalho pedagógico” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 345).

Logo, na esfera do trabalho pedagógico, não se trata de um método pedagógico estático, linear, por meio de um etapismo. Ao contrário, o conhecimento científico, convertido em saber escolar, conforme Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, deve

ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 104, grifos das autoras/do autor).

Os momentos desse método pedagógico histórico-crítico – prática social inicial e final, problematização, instrumentalização e catarse – relacionam-se de maneira dialética no trabalho pedagógico, sendo que o ponto inicial ocorre na própria prática social, produzida historicamente e desenvolvida socialmente (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). É no âmbito dessa prática social que professor/a e aluno/a se encontram em

momentos diferentes de compreensão. O/A estudante tende a ter uma compreensão imediata, isto é, a partir da sua experiência do cotidiano e possui uma visão sincrética da prática social. O/A professor/a, por sua vez, possui em tese uma compreensão concreta, teórica dessa prática social, superando a compreensão imediata. Ele/Ela estabelece uma visão sintética, por compreender os nexos e as determinações da prática social.

Partindo do princípio de legitimidade da educação, cabe ao/à professor/a estabelecer formas adequadas para que o/a aluno/a tenha condições de superar a visão sincrética em prol da visão sintética. Para Galvão, Lavoura e Martins, “o movimento que vai da síncrese (a visão caótica da realidade ou da prática social) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) é para essa teoria pedagógica o ponto culminante do processo pedagógico, denominado *catarse*”. Configura, de fato, “a incorporação, em cada indivíduo *singular*, dos instrumentos culturais contidos na prática social *universal*” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 114).

Destarte, enfatizam-se determinados apontamentos, considerando as condições objetivas do presente estudo, sobre uma proposição para a sistematização dos aspectos didático-pedagógicos alinhavados aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. O primeiro apontamento configura-se na afirmação de que a didática elucidada pela teoria pedagógica histórico-crítica é caracterizada como atividade a ser evidenciada na sua dimensão ontológica (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Refere-se ao questionar *o que é ensinar?*, salientando que “reconsiderar o ato de ensinar como *atividade* humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 139).

Assim sendo, cabe ao/à professor/a compreender aquilo que é inerente à dinâmica e ao funcionamento da sua atividade educativa. Nesse âmbito, há a necessidade de determinar a finalidade do ensino (objetivos do planejamento), o objeto de ensino (conhecimento historicamente sistematizado convertido em saber escolar, em conteúdo) e a maneira pela qual o conteúdo a ser trabalhado será transmitido (elementos de ensino e de aprendizagem) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019).

O segundo apontamento é configurado pela característica dialética da transmissão do conhecimento (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). À vista disso, o processo de transmissão do conhecimento é uma categoria fundamental para a efetivação do método pedagógico histórico-crítico. A razão para isso é o fato de se concretizar, no bojo do método pedagógico, como premissa para a reprodução do gênero humano em indivíduos/as singulares (LAVOURA & RAMOS, 2020).

Galvão, Lavoura e Martins salientam que

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta

do método pedagógico sintetizando 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 no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 143).

Eis o *movimento* didático, na educação escolar, capaz de contribuir de maneira inexorável no processo formativo integral do/da aluno/a, em um sentido omnilateral. Para tanto, conforme mencionado anteriormente, a transmissão dos conhecimentos oriundos das ciências, das artes e da filosofia torna-se condição *sine qua non*, atendendo os interesses do/da aluno/a concreto ao invés dos interesses do/da aluno/a empírico/a, em concordância com Saviani (2021c).

O terceiro apontamento configura-se na exigência de o/a professor/a ter pleno domínio do objeto de ensino (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Como desdobramento do apontamento supramencionado – transmissão do conhecimento – alinha-se à exigência do domínio do conteúdo a ser trabalhado por parte do/da professor/a. Isso porque o/a docente tem como função fazer com que o/a aluno/a se aproprie do conteúdo que está sendo trabalhado no contexto escolar. Para isso, erige-se a visão sintética do/da professor/a, tornando possível a reprodução em pensamento, por parte do/da aluno/a, do conteúdo (saber escolar) trabalhado.

O quarto apontamento, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), é direcionado para uma concepção ampliada, na lógica dialética, do eixo e da dinâmica do ensino. Sobre o eixo e a dinâmica do ato de ensinar – que organizam, de maneira sistematizada, o processo de transmissão do conhecimento –, as autoras e o autor mencionam que “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 no âmbito da formação de indivíduos que estão em processo de escolarização” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 146).

O quinto apontamento destaca que ensino e aprendizagem se configuram como elementos lógico-metodológicos contrários, mas que estão no interior de um movimento único e indiviso (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Trata-se de uma unidade contraditória (ensino e aprendizagem), mas dependentes um do outro. Não há ensino sem aprendizagem, bem como não há aprendizagem sem ensino.

a didática histórico-crítica visa materializar o denominado “*duplo trânsito*” requerido pelo “*bom ensino*”: um ato de ensinar que reconhece as distintas posições existentes entre professor e alunos no ponto de partida da prática pedagógica enquanto uma heterogeneidade real, mas que ao ser realizar concretiza-se como interposição que provoca transformações, podendo alcançar outros níveis de posições existentes

entre tais sujeitos a própria prática social, expressando-se em uma homogeneidade possível (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 157).

Em suma, considerando os limites daquilo que o presente artigo se propôs, observa-se que, a partir da pedagogia histórico-crítica, por meio da sua concepção de mundo, de ser humano, de educação, enfim, se desdobra uma proposição didático-pedagógica coesa e concreta, capaz de contribuir efetivamente para uma educação integral do/da aluno/a. Por meio dela, a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado é condição cabal para atingir tal finalidade. Ademais, na esteira da pedagogia histórico-crítica, “as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade” (DUARTE, 2016b, p. 209).

Concretizar a formação integral do/da aluno/a em um sentido omnilateral não é outra coisa senão a promoção humana no humano (no/na aluno/a), considerando as máximas objetivações humanas que podem ser conferidas, por exemplo, nas ciências da natureza, nas ciências da sociedade, das artes e da filosofia.

Considerações finais

O presente estudo propôs-se a apresentar certos elementos teóricos que apontam a necessidade de se efetivar, especialmente na educação escolar pública, o processo de formação integral do/a aluno/a em um sentido omnilateral. Seguramente, não foi possível esgotar tal discussão, por conta de sua complexidade. Logo, procurou-se levantar importantes questões para explicitar a possibilidade concreta para esse formato de educação integral do/da aluno/a.

Para tanto, buscou-se, inicialmente, evidenciar a necessidade de determinar uma ciência da educação que seja, de fato, para a educação, ou seja, uma pedagogia. Todavia, ao evidenciar o processo formativo integral em um sentido omnilateral, não basta estabelecer qualquer pedagogia. Compreende-se, como exposto neste artigo, que é necessário eleger uma pedagogia com um *status* crítico, mais precisamente, a pedagogia histórico-crítica. Por conta da sua concepção de mundo e da concepção crítica de educação, sua finalidade deve contribuir para o processo de transformação social. Afinal, ao fazer menção a Antonio Gramsci, Duarte defende “que a escola tenha por pedra fundamental da visão de mundo a noção de que a realidade da qual somos parte é resultante da atividade de transformação do mundo pelos seres humanos, ou seja, o trabalho” (DUARTE, 2016b, p. 212). À vista disso, complementa o autor: “encontram-se aí os germens de uma concepção de mundo na qual a criação é resultante do contínuo processo de reprodução da vida social pela atividade humana” (DUARTE, 2016b, p. 212).

Por fim, considerando tais elementos destacados, sublinharam-se determinados aspectos de cunho didático-pedagógico nos quais a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado é categoria nuclear para atingir-se a formação integral do/da aluno/a, em um sentido omnilateral. Entretanto, evidencia-se novamente a necessidade de aprofundamento dos pontos levantados neste momento.

Recebido em: 04/05/2023; Aprovado em: 22/12/2023.

Notas

- 1 Problema compreendido para além do conceito oriundo do senso comum. Recorre-se, mais precisamente, à reflexão de Saviani (2013b).
- 2 De acordo com Israel Scheffler, os *slogans* educacionais “são inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranquilizadora, e não a serem gravemente meditados” (SCHEFFLER, 1974, p. 46).
- 3 De acordo com Antunes sobre a pandemia, “nem bem a pandemia começou, a classe trabalhadora, especialmente em suas parcelas mais penalizadas, logo se tornou a ‘candidata número 1’ à contaminação e à morte”. Por conseguinte, “A letalidade que sofreu, nos períodos mais duros da pandemia, revelou a preconceituosa preferência de *classe, gênero, raça e etnia* presente na expansão do vírus” (ANTUNES, 2022, p. 10, grifos do autor).

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. 1 ed. 1 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

BERNARDO SILVA, Matheus. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 09, p. 01-23, 2023a. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>>. Acesso em: 18 out. 2023.

BERNARDO SILVA, Matheus. Educação escolar em tempos de devaneio social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, p. 01-21, 2023b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nMVyP3Pg4wgB7qN5BppMnMr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2023.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Elaine Cristina Melo & JACOMELI, Mara Regina Martins. Educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 562-574, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955/8350>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.
- DUARTE, Newton. Posfácio: O conceito dialético de reprodução e a pedagogia histórico-crítica. In: SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar*: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 201-214.
- DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021a. p. 39-63.
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021b. p. 87-102.
- DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho & DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 01, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373>>. Acesso em: 09 jun. 2023.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola & MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GAMA, Carolina Nozella & PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de & ORSO, Paulino José (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- LAVOURA, Tiago Nicola & RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de & ORSO, Paulino José (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 47-62.
- MAGALHÃES, Giselle Modé & MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. In: GALVÃO, Ana Carolina et al. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. v. 01. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 19-36.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Karl Marx e a liberdade*: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas: Alínea, 2012.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, Ligia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica a pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Orgs.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010a. p. 11-40.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010b.

SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6 ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021c. p. 137-163.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021d.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 15-37.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUSA JUNIOR, Justino. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressiva-destrutiva do capital*. 2 ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.