



Instituto Federal Catarinense
Mestrado em Educação
Campus Camboriú

AUGUSTO LEONARDO DA SILVA

**DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE
SUA UTILIZAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO ENSINO MÉDIO**

Camboriú, SC

2022

AUGUSTO LEONARDO DA SILVA

**DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE
SUA UTILIZAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Instituto Federal Catarinense, no curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: 2) Processos Educativos e Inclusão.

Orientadora: Liane Vizzotto, Dra.

Camboriú, SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

Sd Silva, Augusto Leonardo da
DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO SOBRE SUA UTILIZAÇÃO NOS PROCESSOS
EDUCATIVOS DO ENSINO MÉDIO / Augusto Leonardo da
Silva; orientadora Liane Vizzotto. -- Camboriú ,
2022.
136 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú , 2022.

Inclui referências.

1. Didática histórico-crítica. 2. Estado do
conhecimento. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Método
dialético. 5. Ensino Médio. I. Vizzotto, Liane . II.
Instituto Federal Catarinense. . III. Título.

AUGUSTO LEONARDO DA SILVA

**DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE SUA UTILIZAÇÃO NOS PROCESSOS
EDUCATIVOS DO ENSINO MÉDIO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 18 de julho de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Liane Vizzotto, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Sandra Simone Hopner Pierozan, Dr.^a

Universidade Federal da Fronteira Sul



Emitido em 18/07/2022

DECLARAÇÃO Nº 34/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 20/07/2022 16:54)

LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
Matricula: 1905263

*(Assinado digitalmente em 20/07/2022
15:19)*

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matricula: 1988805

(Assinado digitalmente em 21/07/2022 21:14)

SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN
ASSINANTE EXTERNO CPF:
715.976.380-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
34, ano: **2022**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **20/07/2022** e o código de verificação: **73e0cff28d**

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estado do conhecimento sobre a utilização da didática histórico-crítica, método que emerge da pedagogia histórico-crítica. Tem como objetivo geral analisar o que vem sendo produzido em teses e dissertações sobre a utilização da didática histórico-crítica em disciplinas do currículo base do ensino médio. Está vinculada à linha de pesquisa 2, Processos Educativos e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Catarinense (IFC) Campus Camboriú. Tomamos como referencial teórico para a compreensão da didática histórico-crítica os textos de Galvão, Martins e Lavoura (2019) e também de Gasparin (2002). Para a compreensão da pedagogia histórico-crítica nos embasamos nos textos de Saviani (1999, 2011, 2012 e 2013). Quanto a metodologia do estado do conhecimento, nos aproximamos de Romanowski e Ens (2006), que nos fornecem uma definição para esta metodologia, e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que nos propõem uma esquematização para a realização deste trabalho. No que se refere a concepção epistemológica que norteia a escrita deste texto nos utilizaremos do método histórico-dialético com base em Rodriguez (2014) imbricando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). O material analisado consiste em 26 pesquisas resultado de teses e dissertações. Nossas análises foram divididas em três dimensões, a saber, dimensão bibliométrica, dimensão científica e dimensão textual. A partir das análises destas três dimensões foi possível identificar o quanto a didática histórico-crítica vem sendo utilizada nas mais diversas disciplinas, sobretudo nos últimos anos, que compõe o curricular escolar do ensino médio conseguindo despertar uma consciência crítica nos discentes.

Palavras-chave: Didática histórico-crítica; Estado do conhecimento; Pedagogia histórico-crítica; Método dialético; Ensino Médio.

ABSTRACT

This research project consists of a state of knowledge about the use of historical-critical didactics, a method that emerges from historical-critical pedagogy, and has as general objective to analyze what has been produced in theses and dissertations on the application of historical-critical didactics. critique in subjects of the basic high school curriculum. It is linked to research line 2, educational processes and inclusion, of the Postgraduate Program in Education of the Federal Institute of Catarinense/Camboriú Campus. We take the texts by Galvão, Martins and Lavoura (2019) as a theoretical framework for understanding historical-critical didactics, and for understanding historical-critical pedagogy, texts by Saviani (1999, 2011, 2012 and 2013). As for the methodology of the state of knowledge, we approach Romanowski and Ens (2006), who provide us with a definition for this methodology, and Morosini, Kohls-Santos and Bittencourt (2021), who propose a scheme for carrying out this research. With regard to the epistemological conception that guides the writing of this text, we will use the dialectical method based on Rodriguez (2014) overlapping the content analysis technique of Bardin (2016). Preliminary results have shown a growth in the production of theses and dissertations related to historical-critical didactics in the last decade, but unevenly, with emphasis on the preponderance of productions from the state of São Paulo and also for a greater use of this didactic in discipline of sociology.

Keywords: Historical-critical didactics; State of knowledge; Historical-critical pedagogy; Dialectical method; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo.....	55
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da Análise de Dados.....	56
Quadro 2 – Trabalhos incluídos.....	61
Quadro 3 – Distribuição por ano de publicação	69
Quadro 4 – Distribuição por nível/formato de pós-graduação.....	70
Quadro 5 – Distribuição por região.....	71
Quadro 6 – Distribuição por unidades da federação.....	72
Quadro 7 – Distribuição por instituições.....	73
Quadro 8 – Distribuição por programa de pós-graduação.....	73
Quadro 9 – Recorrência das palavras-chave nas pesquisas.....	74
Quadro 10 – Abordagem qualitativa por dedução.....	78
Quadro 11 – Distribuição por método.....	79
Quadro 12 – Distribuição por metodologia.....	82
Quadro 13 – Distribuição por orientadores.....	83
Quadro 14 – Teóricos da DHC/PHC mais citados nos textos.....	85
Quadro 15 – Distribuição por componentes curriculares.....	88

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
COVID - Corona virus disease
DHC – Didática histórico-crítica
EA – Estado da Arte
EC – Estado do Conhecimento
EM – Ensino Médio
FACEL – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e letras
GPEME – Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MHD – Materialismo histórico-dialético
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPG – Programa de pós-graduação
PSL – Partido Social Liberal
PUC-SP – Pontifícia Universidade de São Paulo
TCC – Trabalho de conclusão de curso
TCH – Teoria do Capital Humano
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIASSELVI – Universidade Leonardo da Vinci
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNINTER – Centro Universitário Internacional

UNIP – Universidade Paulista

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS	19
2.1 AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	19
2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO DAS CORRENTES CONTRA-HEGEMÔNICAS	26
2.3 BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	31
3 DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA	37
3.2 UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ANALISANDO A APLICAÇÃO DE GASPARIN	41
4 PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS	51
4.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	64
5 O ESTADO DO CONHECIMENTO: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA, CIENTÍFICA E TEXTUAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES	67
5.1 DIMENSÃO BIBLIOMÉTRICA	68
5.2 DIMENSÃO CIENTÍFICA	76
5.3 DIMENSÃO TEXTUAL	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – Trabalhos excluídos	102
APÊNDICE B – Dados das pesquisas	105

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação na atualidade, ensinar de forma significativa e emancipadora é ainda mais desafiador. Fugir de métodos tradicionais que busquem apenas inculcar no aluno o aprendizado de saberes sem que este passe pelo crivo da reflexão é uma tarefa árdua.

Diante disto, muitos educadores têm procurado criar métodos pedagógicos que auxiliem nesta tarefa, um destes métodos é a didática que emerge da pedagogia histórico-crítica. Partindo de uma premissa dialética, a didática histórico-crítica procura, para além de uma mera transmissão de conteúdo, levar o indivíduo a refletir sobre a realidade na qual está inserido, bem como, transformá-la.

A utilização de tal didática tem se avolumado nos últimos anos o que leva a necessidade de que se organize como esta utilização vem acontecendo, é justamente disto que se trata esta pesquisa, de um estado do conhecimento sobre a utilização da didática histórico-crítica a fim de que se mapeie como vem sendo utilizada. Antes, porém, a nível de contextualização, faço um breve memorial acadêmico, descrevendo os principais pontos de minha carreira estudantil para demonstrar como cheguei a me interessar por esta temática.

Minha trajetória acadêmica tem início no ano de 2009 quando, através de um processo seletivo, ingressei no curso de História na Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) na cidade de Balneário Camboriú. Minha primeira opção era cursar Arqueologia, desde adolescente possuía o desejo de trabalhar com escavação, porém, como em minha região não havia oferta deste curso, optei por ingressar no curso de História. Entretanto, ainda objetivando, em um momento posterior, cursar Arqueologia.

O curso de história foi extremamente proveitoso e também cansativo, pois, ainda com a graduação em andamento, iniciei minha carreira no magistério a partir do último trimestre do ano de 2010. Lecionava durante o dia e cumpria os créditos do curso à noite. A decisão de ingressar no magistério mudou completamente meus planos, pois, logo que encerrei minha primeira manhã de aulas, tomei a decisão de me dedicar ao exercício da docência, abandonei, portanto, a ideia de cursar outro curso.

As turmas para as quais lecionava a disciplina de história eram os três anos do ensino médio (EM). Este foi outro evento determinante em minha carreira, pois o contato com esta etapa de ensino me fez tomá-la como predileta, no que tange ao exercício do

professorado. Tal predileção guarda relação com as inquietudes que permeiam a adolescência, são a partir destas inquietudes que procuro iniciar o processo de ensino.

Durante minha graduação também se deu a gênese de minhas pesquisas a respeito da experiência socialista e do materialismo histórico-dialético, porém, sem orientação e de forma quase que instintiva. Tais pesquisas, me levaram posteriormente a escolher como objeto de investigação de meu trabalho de conclusão de curso (TCC) justamente esta experiência, tendo meu trabalho por título: “O socialismo na história”.

Já no final de minha graduação comecei a lecionar em uma escola privada. Nesta escola fui contratado para ministrar duas disciplinas que, a partir de então, passariam a fazer parte de minha trajetória: Sociologia e Filosofia. O início foi complicado e desafiador devido à falta de domínio dos conteúdos destes componentes curriculares. Por vezes, precisei passar madrugadas estudando para preparar aulas que, ao mesmo tempo, fossem instigantes para os discentes e atendessem ao nível de exigência e expectativa da referida escola.

Neste ínterim, a fim de ampliar meu cabedal de conhecimento destas áreas do saber, decidi iniciar, no ano de 2012, uma especialização *latu sensu* em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Durante este curso empenhei-me em investigar métodos de ensino que tornassem as aulas de Filosofia/Sociologia mais consistentes, sem perder, no entanto, a dimensão teórica que toda disciplina precisa ter.

Estes novos conhecimentos me levaram a tomar a decisão de iniciar uma segunda graduação. A princípio, iniciei o curso de Sociologia no ano de 2015 pela Universidade Paulista (UNIP), porém, o cursei apenas por um semestre, pois consegui, ainda no mesmo ano, ingressar na licenciatura que realmente almejava, a saber, Filosofia. O referido curso realizei no Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Esta segunda licenciatura foi ainda mais proveitosa do que a primeira, no que se refere ao aproveitamento acadêmico, pois, agora, com uma maturidade intelectual maior, consegui tirar mais proveito daquilo que me era oferecido. Já na metade final deste curso entrei em contato com a concepção pedagógica que passaria a ser objeto de minhas pesquisas: a pedagogia histórico-crítica (PHC) – concepção esta que imbricava à educação ao materialismo histórico-dialético. Entretanto, esta não foi o tema de pesquisa de meu TCC, pois, quando entrei em contato com esta teoria, já havia escolhido o assunto de meu trabalho: ética maquiaveliana.

O estudo sobre a ética maquiaveliana, aliás, foi outra marca acadêmica que passei a carregar, principalmente no que tange ao alto grau de pragmatismo que tal corrente possui. É importante ressaltar que este pragmatismo não é o mesmo pragmatismo epistemológico de Charles Sanders Peirce e Willian James. O pragmatismo maquiaveliano tem por característica, uma visão muito mais realista a respeito da realidade. Esta premissa também faz parte de minha maneira de ler os fenômenos sociais que se apresentam a mim.

Quando cursava o último ano da graduação em Filosofia (2018) tomei conhecimento de uma pós-graduação *latu sensu* que o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) estava ofertando. Esta especialização era em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Percebi então, a oportunidade de pesquisar de forma mais detalhada e pormenorizada a pedagogia histórico-crítica. A referida oportunidade, teve como resultado uma pesquisa que levou a escrita de uma monografia intitulada: “O ensino de Filosofia a partir de uma perspectiva histórico-crítica”.

Através desta pesquisa, entrei em contato de forma mais profunda com a didática que emerge da pedagogia histórico-crítica, doravante chamada de didática histórico-crítica (DHC). O autor que utilizei para referenciar meus estudos foi João Luís Gasparin. A forma com que o professor Gasparin esquematizou a didática histórico-crítica, a partir da teoria de Saviani, àquela altura, pareceu-me convergir com o que era proposto pela pedagogia história-crítica.

Enquanto cursava a referida pós-graduação e estudava o trabalho de Saviani, a partir da interpretação metodológica de Gasparin, participei de um concurso realizado pelo município de Itajaí denominado “Mérito Educacional”, onde os professores desenvolvem projetos com seus alunos a respeito de temas livres ligados à área da Educação. Concorri utilizando à didática histórico-crítica no ensino de História e terminei por ser vencedor deste concurso.

Concluídas a segunda graduação, bem como, a segunda especialização, ingressei em um novo curso de ensino superior no ano de 2019, a saber, bacharelado em Ciência Política, também pelo Grupo Internacional (UNINTER). Durante este curso participei do processo seletivo para ingressar neste mestrado, sendo aprovado na linha de pesquisa *Processos educacionais e inclusão*, onde tomei por objeto de pesquisa a didática histórico-crítica. Ao ser aprovado optei pelo trancamento do curso de Ciência Política.

É a partir desta trajetória que houve minha constituição enquanto pesquisador, é de posse destas experiências que chego até o presente momento para desenvolver esta pesquisa. O objeto deste estudo, portanto, emerge organicamente de minhas experiências enquanto acadêmico e docente que se ocupa, principalmente, do ensino de Filosofia e História no ensino médio, tal objeto é a didática histórico-crítica.

A escolha do referido objeto se justifica em um primeiro momento por ser este um interesse pessoal. Todo objeto de pesquisa precisa ser, antes de tudo, uma preocupação genuína daquele que se arvora no campo da investigação científica (GIL, 2002, p. 60). Diante disto, triangular conteúdo (aquilo que precisa ser ensinado), forma (a maneira de ensinar) e destinatário (para quem será ensinado), foi uma inquietude sobressalente que me acompanhou desde os momentos iniciais de minha carreira docente. É justamente destes elementos que se ocupa a didática, mais especificamente, a didática histórico-crítica, conforme nos afirma Martins (2013).

A opção por esta didática não acontece ao acaso, mas, sim, por algumas motivações, das quais destaco duas. A primeira é o fato de que, conforme Galvão, Martins e Lavoura (2019), a DHC possui imbricação direta com o método materialista dialético, concepção epistemológica esta, que já me acompanha desde minha primeira graduação. A segunda motivação, é que a DHC defende de forma ferrenha a transmissão dos conteúdos como papel central da escola (SAVIANI, 2011, p. 17), o faz, no entanto, sem recorrer a visão tradicional de educação, e sim, com vistas a emancipação do homem, conforme Saviani (1999, p. 66).

Isto posto, é preciso destacar também a relevância social de uma pesquisa que tem a didática histórico-crítica como objeto. Para além daquilo que já foi mencionado acima – a transmissão de conteúdos escolares e a finalidade emancipatória –, a importância de um estudo que se ocupa de questões didáticas é extremamente relevante, pois, diante dos atuais desafios de se encontrar métodos que ajudem na elevação da qualidade do trabalho docente, a DHC muito tem a contribuir neste aspecto, propondo caminhos e reflexões para atingir tal objetivo (MARTINS, 2013, p. 291).

Porém, a escolha da DHC como objeto desta pesquisa não é ancorada apenas em interesses pessoais, filosóficos e sociais, mas também no desejo de colaborar com o progresso do conhecimento científico. Nas últimas duas décadas, conforme nos afirmam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 51), tem havido um grande revigoramento dos estudos ligados a

PHC, e por consequência, do método didático ligado a ela. Livros, artigos e principalmente teses e dissertações vêm sendo produzidos tendo a didática histórico-crítica como tema. É com interesse de acompanhar cientificamente esta evolução que este estudo tem sido desenvolvido.

Diante de tal revigoramento e de uma produção que se avoluma sobre a didática histórico-crítica uma pergunta se tornou o problema desta pesquisa: *“O que vem sendo produzido em teses e dissertações a respeito da utilização da didática histórico-crítica em disciplinas do currículo base no ensino médio?”*. Esta problemática conjuga de forma científica a concepção pedagógica que sigo e a etapa de ensino que me ocupo. Levanta-se como hipótese que, os professores que trabalham com a didática histórico-crítica vêm buscando para além, de apenas utilizá-la, também desenvolvê-la. Diante disto, se faz necessário procurar uma metodologia que responda científica e metodologicamente tal problema, comprovando ou não a referida hipótese. É neste interim, que se insere a metodologia escolhida: o estado do conhecimento.

Tal metodologia, conforme nos afirmam Romanowski e Ens (2006) caracteriza-se por fazer um mapeamento daquilo que vem sendo produzido a respeito de determinado objeto. Através de uma pesquisa que se valha desta metodologia é possível identificar, registrar e categorizar aquilo que vem sendo produzido cientificamente sobre o objeto pesquisado (MOROSINI, 2015, p. 102).

A utilização do estado do conhecimento como metodologia se aproxima, nesta pesquisa, de Romanowski e Ens (2006, p. 39) que nos definem estado do conhecimento, em contraposição ao estado da arte, como um estudo de certo setor das produções acadêmicas, no caso deste estudo, teses e dissertações. E também de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) que nos apresentam procedimentos para a realização de um estado do conhecimento dividido nas seguintes etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada, bibliografia propositiva e construção do texto analítico.

Para responder o problema desta pesquisa é preciso, além de uma metodologia definida, que os objetivos estejam postos de forma clara para que se saiba com qual propósito esta pesquisa está sendo realizada. Neste sentido, definiu-se como objetivo geral para esta pesquisa: *analisar por meio de um estado do conhecimento o que vem sendo dito em teses e dissertações que utilizam a didática histórico-crítica em disciplinas do currículo base do ensino médio*.

Como objetivos específicos, que ajudarão a responder o objetivo geral, foram definidos: 1) Descrever as concepções pedagógicas que atravessaram a história da educação brasileira a partir da conceituação proposta por Dermeval Saviani; 2) Compreender os fundamentos filosóficos e pedagógicos da pedagogia histórico-crítica norteadas pela perspectiva materialista histórico-dialética; 3) Explicar como acontece o processo de ensino e aprendizagem seguindo os princípios de totalidade, movimento e contradição que embasam a didática histórico-crítica; 4) Sintetizar as interpretações encontrados na obra de João Luiz Gasparin a respeito dos momentos que fazem parte da didática histórico-crítica a partir da leitura de Galvão, Martins e Lavoura; e 5) Identificar nas teses e dissertações, sobre a utilização da didática histórico-crítica no ensino médio, quais são seus principais aspectos científico-metodológicos e como os pesquisadores tem estruturado a escrita de seus respectivos textos.

Com objeto, objetivo e metodologia delineados, alguns critérios para a realização deste estado do conhecimento foram definidos: o primeiro deles diz respeito à base de dados, optou-se pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); os descritores definidos foram “Pedagogia histórico-crítica” AND “Ensino Médio”; optou-se também por não estabelecer nenhum corte temporal; em relação aos critérios de inclusão definiu-se que somente estudos que possuam aplicação em disciplinas do currículo base serão analisados. Estas definições levaram a um corpo de análise composto por 26 trabalhos, sendo 17 dissertações de mestrados profissionais, 08 dissertações de mestrados acadêmicos e 01 tese de doutorado. Estes trabalhos foram selecionados através de leitura flutuante dos resumos.

Analisar teses e dissertações é um trabalho árduo que exige um tipo de leitura sistemática que extraia destas pesquisas os dados que este estudo se propõe a encontrar. Neste intento, o método de análise de dados escolhido para fazer tal leitura das referidas teses e dissertações é o que foi proposto por Laurence Bardin (2016), a saber, a análise de conteúdo. A análise de conteúdo de Bardin possui três momentos basilares: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados que foram aplicados nesta pesquisa.

Estas análises foram realizadas tendo como concepção epistemológica o materialismo histórico-dialético. Os principais conceitos desta teoria permearam toda a análise, sobretudo, as premissas de totalidade, movimento e contradição, base da própria concepção dialética. Para aplicar esta concepção busca-se uma aproximação com Rodriguez

(2014) que propõe três momentos para uma análise dialética no campo da educação que, segundo nossa interpretação, poderiam ser sintetizados em: análise do que foi produzido sobre o objeto, compreensão do objeto e transformação da realidade.

No que se refere à base teórica da pedagogia histórico-crítica e também da didática histórico-crítica, os autores que tem norteados esta pesquisa são: para o estudo das concepções pedagógicas, Saviani (1999, 2011, 2012 e 2013); e no que tange a didática histórico-crítica, os textos de Galvão, Martins e Lavoura (2019) e também de João Luiz Gasparin (2002).

A estrutura deste texto está dividida em introdução, onde se apresenta uma visão panorâmica desta pesquisa; primeiro capítulo, onde procede-se com uma síntese das principais concepções pedagógicas da história do Brasil, iniciando com a concepção tradicional e terminando com a concepção histórico-crítica; segundo capítulo, apresentação das principais características da didática histórico-crítica e da análise feita por Galvão, Martins e Lavoura a respeito do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* de João Luiz Gasparin; percurso metodológico, onde é detalhado todo o processo de pesquisa realizado; resultados, onde se apresentam os dados bibliométricos, científicos e textuais dos textos analisados e, por fim, a conclusão, onde procede-se com uma síntese geral desta pesquisa.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS

Neste capítulo faremos uma síntese a respeito da pedagogia histórico-crítica (PHC). No primeiro momento, procederemos com uma breve descrição das principais concepções de Educação que atravessaram/ atravessam a história brasileira, buscando situar a PHC dentro das correntes contra-hegemônicas, a partir da periodização/categorização feita por Saviani nos livros “História das ideias pedagógicas no Brasil” e “A pedagogia no Brasil: história e teoria”. A seguir, traçaremos uma linha histórica desde a fundação da PHC na transição dos anos 1970 para os anos 1980 até a atualidade, perfazendo seus mais de 40 anos de existência. Por fim, pontuaremos os principais conceitos marxianos, bem como, as principais características que fundamentam a PHC.

Nosso foco aqui não é demonstrar de forma pormenorizada os vários eventos que se sucederam em relação à história da educação brasileira, mas, sim, fazer um breve resumo das próprias concepções pedagógicas em si. Nós concentraremos nas ideias que estão por trás dos eventos históricos, naquelas que embasam o próprio fazer pedagógico, o que não significa que não poderemos descrever eventos históricos; sempre que for necessário para uma maior compreensão das ideias, o faremos.

Este capítulo se faz necessário, pois, uma premissa básica desta pesquisa é a compreensão da própria PHC em si, por isto, a descrição histórico-filosófica demonstrará de onde emerge esta concepção pedagógica, bem como, quais são seus principais conceitos. A partir destes conceitos é que esta pesquisa será desenvolvida. Não se pode analisar a aplicação de determinado método pedagógico, sem que se tenha posto de forma clara seu suporte filosófico.

2.1 AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A pedagogia histórico-crítica ocupa na atualidade um lugar destacado dentro das concepções pedagógicas tidas como contra-hegemônicas (críticas) e para compreendermos com clareza como esta surge, precisamos primeiramente conhecer e caracterizar as principais concepções pedagógicas da história da educação brasileira. Estas concepções, segundo

Saviani (2012a) são: [...] a concepção humanista tradicional, em suas duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica.

Antes, porém, de adentrarmos na história destas concepções é necessário que se façam alguns esclarecimentos conceituais. O primeiro deles é que “[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (SAVIANI, 2012a, p. 70). Para uma teoria da educação ser considerada uma pedagogia, ela precisa estar relacionada de alguma forma com o fenômeno educativo. Pensemos no caso da concepção crítico-reprodutivista para exemplificar esta ideia. Esta concepção possui uma explicação para a relação entre sociedade e educação, porém,

[...] não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada. (SAVIANI, 2012a, p. 69).

Este esclarecimento é importante, pois, a partir dele fica evidente que determinadas concepções pedagógicas, apesar de versarem sobre educação, não se debruçam necessariamente sobre a prática escolar em si, sua preocupação acaba por se concentrar em outros aspectos. Na reflexão ora proposta, pretendemos nos deter naquelas concepções que possuam imbricação direta com a prática educativa, ainda que possamos descrever brevemente, sempre que necessário, as concepções que sobre ela não se debruçam.

Outro aspecto importante destacado por Saviani (2012a, p. 70) é que

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas correntes que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Dentro desta classificação defendida por Saviani, podemos situar as várias modalidades da pedagogia tradicional como pertencentes ao primeiro grupo, enquanto, no segundo grupo podemos encaixar as diferentes modalidades da pedagogia nova. Ainda sobre este assunto, segundo Saviani (2012a, p. 71), “[...] poderíamos considerar que, no primeiro

caso, a preocupação se centra nas ‘teorias do ensino’, enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas ‘teorias da aprendizagem’.

Esta classificação binária é importante porque demonstra o quanto ao longo da história da nossa educação tivemos o eixo ora centrado na teoria, ora centrado na prática, o que resultou em pedagogias que não conseguiram atender plenamente a totalidade da necessidade de nossa sociedade. Segundo nosso entendimento, a relação correta entre teoria e prática só se faz presente no interior da PHC. Feito estes esclarecimentos conceituais preliminares que nortearão a escrita desta seção, passemos agora a uma breve descrição histórica destas concepções.

A primeira concepção pedagógica dominante em nosso país foi a humanista tradicional (1549-1759) em sua vertente religiosa. Sobre seu período de dominação hegemônico, Saviani (2012a, p. 74) afirma que “[...] de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro”. Didaticamente também podemos dividir este período da história de nossa educação em duas fases, a saber, a fase da “pedagogia brasílica” e a fase do *Ratio Studiorum*. A “pedagogia brasílica” nada mais é do que “[...] uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses” (SAVIANI, 2005, p. 4). Nesta primeira fase, que se estende de 1549 até 1599, é perceptível a marca deixada pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega – é seu plano que vai nortear as ações da referida ordem na colônia portuguesa.

Outro padre jesuíta que também vai se destacar neste primeiro momento da história da educação brasileira é José de Anchieta. Sua principal estratégia consistirá em dominar a língua falada no Brasil, para, a partir dela, concretizar seu projeto educacional. Segundo Saviani (2013, p. 44) “[...] Anchieta logo veio a dominar também a ‘língua geral’ falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra”.

A pedagogia brasílica – de Nóbrega e Anchieta – dará lugar ao plano geral de estudos contido no *Ratio Studiorum*. Com este plano é dado início a segunda fase da concepção humanista tradicional (vertente religiosa) que começa em 1599, justamente com a publicação do *Ratio*, e termina em 1759, quando passaremos ao domínio da concepção subsequente.

O *Ratio Studiorum* começou a ser elaborado no ano de 1584, ficando pronto em 1599. Como plano organizador da educação jesuítica, pode ser visto como uma espécie de cartilha que definia praticamente todo o caminho que a ação pedagógica da companhia deveria seguir.

Na sua condição de código pedagógico, o *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deveriam ser constituídos; além do que definia o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia; informava sobre todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a serem ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas. (PUENTES, 2010, p. 483).

O domínio dos jesuítas sobre a educação brasileira sofre um duro golpe quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, os expulsa do Brasil no ano de 1759, ano este que marca o início da convivência entre as vertentes religiosa e leiga/laica da concepção humanista tradicional. Com o advento da vertente laica da concepção humanista tradicional (1759-1932) resultante da administração pombalina temos também o advento de novas bases filosóficas. A influência basilar virá do pensamento iluminista, que por sua vez é impregnado pelo humanismo racionalista, conforme bem nos explica Saviani (2012a, p. 79)

A partir de 1759, começam a ser implantadas as reformas pombalinas da instrução pública [...] com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista [...].

A principal novidade introduzida por Pombal no Brasil, no que tange à educação, foi a implementação das chamadas aulas régias, ou seja, “[...] disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do ‘subsídio literário’ instituído em 1772.” (SAVIANI, 2005, p. 7). Este subsídio literário foi um imposto criado sobre bebidas e carnes com o intuito de financiar a instrução pública; sua extinção se deu no ano de 1839.

Após 1808 teremos novas mudanças importantes em nossa educação, já sob o contexto da vinda da família real portuguesa para o Brasil. A mudança mais relevante foi a adoção do método mútuo ou lancasteriano que basicamente consistia “[...] no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.”

(SAVIANI, 2013, p. 128). Este método se tornou oficial no Brasil desde a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, de modo a difundir-lo por todo o país.

Na segunda metade do século XIX veremos a substituição gradual do método mútuo pelo método intuitivo, também conhecido como lições de coisas. Agora sob o contexto da expansão da revolução industrial e da necessidade de adequação da educação às novas exigências societárias. Segundo o método intuitivo “[...] o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e a percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras.” (REIS FILHO, 1995, p. 68). Para os adeptos deste método, as coisas “[...] (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia) [...]” (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 10) tinham um grande peso no processo de ensino e aprendizagem.

O método intuitivo será revestido de uma importância tão expressiva que até mesmo Caetano de Campos (reformador paulista) o toma como referência para fazer a reforma da instrução pública paulista na última década do século XIX. Esta reforma é utilizada posteriormente como modelo de várias outras que acontecem pelo Brasil. Este processo resulta na divulgação do método. Conforme afirma Saviani (2012a, p. 81) “A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República [...]” quando então, a partir de 1920, ganha força o movimento escolanovista, porém, já sob a égide de uma nova concepção pedagógica.

O ano de 1932 é considerado por Saviani como o marco final desta primeira concepção pedagógica analisada até aqui, bem como, o estabelecimento da concepção humanista moderna (1932-1969). Em 1932, data de publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o Brasil passava pelo então Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934). Dentro de seu novo projeto de país a educação deveria desenvolver papel preponderante, daí a necessidade da elaboração do referido *Manifesto*.

O *Manifesto* de 1932 pode ser visto como uma espécie de programa geral dos escolanovistas onde suas principais ideias foram defendidas. Para eles “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação [...]” (MANIFESTO DE 1932, p. 33). Dentre as principais ideias contidas neste documento podemos destacar a defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória; e também a proposta de um sistema educacional nacional. Não podemos esquecer ainda que dentre os

signatários do Manifesto estão os três maiores nomes do escolanovismo brasileiro: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Em relação ao método escolanovista, podemos tomar as palavras de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 31) para sintetizá-lo “Assim, as proposições escolanovistas voltavam-se à prevalência da atividade do aluno, motivada por seus interesses, necessidades e capacidades, que deveriam ter na atuação do professor um acompanhante de suas descobertas e avanços”. A inspiração para tal método vinha do filósofo americano John Dewey.

Essas ideias não foram bem aceitas por vários grupos no Brasil, sobretudo os católicos, que empreenderam um combate feroz ao escolanovismo, principalmente através da figura de Alceu de Amoroso Lima. Porém, mesmo fazendo várias críticas ao escolanovismo, a visão católica vai assimilar algumas de suas ideias, chegando até mesmo, a se assumirem como participantes do movimento.

O período entre 1930 e 1945 (Era Vargas) acabou por marcar um certo equilíbrio entre os ideais católicos e renovadores, o que pode ser percebido na própria Constituição Federal de 1934, porém, a partir do fim da Era Vargas o escolanovismo se tornará dominante. Tal domínio fica claro na própria composição da comissão que foi escolhida para escrever o projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a partir de 1947. Este episódio levará a uma nova reação católica. As décadas de 1950 e 1960 ainda serão marcadas por esta oposição católicos e renovadores, porém, em meados da década de 1960 as ideias renovadoras entrarão em crise dando lugar a uma nova concepção pedagógica.

Esta nova concepção pedagógica é a que chamamos de concepção pedagógica produtivista (1969-2001) e sua vertente tecnicista. Sobre esta concepção precisamos do esclarecimento feito por Saviani para entender sua relação com a concepção pedagógica analítica:

O caso da concepção analítica já apresenta outra peculiaridade. Dado que em tal corrente filosófica a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem educacional. Como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação, não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Não se pode, entretanto, inferir daí que a pedagogia tecnicista seria derivada da concepção analítica, como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de

filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência. Por sua vez, a pedagogia tecnicista vai pôr-se como uma teoria que busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando a chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa, dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista. (SAVIANI, 2012a, p. 68).

A concepção produtiva foi hegemônica no Brasil durante o período do Regime Militar (1964-1985) e segundo o próprio Saviani (2012a, p. 94) é dominante até os dias de hoje. Este processo de dominação hegemônica começa com a aprovação da Lei n. 5.692/71, e mesmo que, sob várias críticas, esta tendência consegue reformular-se ao longo do tempo e adaptar-se a conjuntura do modelo societário vigente.

No que tange a pressupostos que embasam a pedagogia tecnicista podemos destacar como características centrais a busca por neutralidade, eficiência, produtividade e racionalidade. Estas características procuram transformar a educação em um processo mecanizado, onde cartilhas predeterminadas definem o que professores e alunos devem fazer. Na pedagogia tecnicista, professor e aluno ocupam, segundo Saviani (2013, p. 382), “[...] posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

Por fim, ressaltamos que, em termos teóricos a concepção produtivista está ancorada na teoria do capital humano de Theodore Schultz, segundo a qual, “[...] o trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital”. (AGUIAR, 2010, p. 127). Para os adeptos desta visão a educação é importante instrumento para o desenvolvimento da sociedade, pois, se os trabalhadores investirem em educação poderão ascender socialmente. Os condicionantes sociais são completamente ignorados por esta concepção de educação, é como se tudo estivesse sob controle do próprio indivíduo.

Concomitantemente a pedagogia tecnicista temos o surgimento de outra concepção pedagógica: a concepção crítico-reprodutivista. Esta concepção de maneira nenhuma será dominante no que tange as diretrizes governamentais, porém, encontrará espaço dentro da pós-graduação brasileira. A concepção crítico-reprodutivista fará uma severa crítica ao tecnicismo e também a TCH. Saviani (2013, p. 393) define a concepção crítico-reprodutivista da seguinte forma:

[...] trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

Em outras palavras, para os teóricos da concepção crítico-reprodutivista o papel da escola será sempre o de reproduzir o modelo social do qual faz parte. É justamente esta ideia que está por trás da “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e também da “teoria da escola dualista” de Christian Baudelot e Roger Establet, nomes estes proeminentes dentro desta visão.

A visão crítico-reprodutivista foi muito importante para dar suporte aos críticos da educação que imperava durante o regime militar brasileiro, porém, precisamos ressaltar que, apesar de sua importância, as teorias crítico-reprodutivistas acabaram não “[...] apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas” (SAVIANI, 2013, p. 397), por isso, não podem ser consideradas como pedagogias. A concepção pedagógica que se empenhará em fazer uma crítica à educação vigente, e também procurará propor uma substituição a este modelo é justamente a PHC que, segundo Marsiglia (2011, p.12), “[...] é uma teoria que se empenha não apenas em compreender e explicar a educação, mas também em orientar o modo de sua realização prática”.

2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO DAS CORRENTES CONTRA-HEGEMÔNICAS

A pedagogia histórico-crítica é uma perspectiva educacional extremamente importante dentro do panorama pedagógico brasileiro. Proposta por Dermeval Saviani e desenvolvida por um coletivo de professores, atualmente é utilizada por vários profissionais da educação, tendo sido escolhida como metodologia oficial em muitas redes municipais de ensino pelo Brasil. Isto se dá por vários motivos, um deles, conforme Batista e Lima (2015, p.68), é o fato de ter [...] como proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis) [...]. Aqui faremos uma breve trajetória histórica desta pedagogia.

Antes, porém, procuraremos situá-la dentro do campo das concepções pedagógicas contra-hegemônicas.

A noção de hegemonia e contra-hegemonia, no que tange a educação, guarda relação com a predominância que cada concepção logrou ao longo da história brasileira e de sua relação com o modelo social dominante. Cada concepção hegemônica descrita anteriormente dominou nossa educação durante um período, – com exceção do crítico-reprodutivismo – por isso mesmo, são consideradas hegemônicas, fato este que não acontece com as concepções críticas (contra-hegemônicas), ainda que algumas tenham adquirido importante papel no cenário brasileiro, como escreve Saviani (2012a),

[...] o fato de que pedagogias críticas tenham logrado certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos 80 não constitui motivo suficiente para dar origem a um período diferenciado. Isso porque o que se verificou, aí, foi uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa. (SAVIANI, 2012a, p. 98).

Ao longo de nossa história, acompanhamos a emergência de várias pedagogias contra-hegemônicas. Desde o fim do império brasileiro até os dias atuais temos ideias pedagógicas que desafiaram/desafiam o poder vigente. Podemos citar as ideias socialistas, comunistas e anarquistas como exemplo de correntes filosóficas que possuíam uma visão de educação diferente daquelas que detinham o poder nas primeiras fases de nossa república; ou as pedagogias da educação popular, da prática e crítico-social dos conteúdos como exemplo daquelas que procuraram resistir ao modelo societário dominante a partir das décadas de 1960 e 1970.

Dentro deste contexto, temos o surgimento da PHC que foi pensada para, além de fazer uma crítica à visão dominante, propor saídas para a educação brasileira. O papel de concepção crítica a educação hegemônica neste momento cabia ao crítico-reprodutivismo, porém, como já dito acima “[...] essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente” (SAVIANI, 2011, p. 78), por isso, as próprias condições dadas pela realidade exigiam a propositura de uma nova visão pedagógica. E, a partir do final dos anos 1970, esta nova concepção começará a tomar forma.

Saviani, ao fazer uma descrição da criação da PHC, coloca o ano de 1979 como um marco, pois, em suas próprias palavras:

[...] foi com a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em 3 de outubro de 1979, mas publicada apenas em 1985, que se fez um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação (CURY, 1985). Por isso considerei o ano de 1979 como um marco importante na formulação da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2012b, p. 6).

Toda a década de 1970 foi decisiva para o surgimento da PHC devido as várias discussões que se avolumavam sobre o problema da educação no Brasil, sendo o 1979 apenas um dos momentos marcantes deste processo. Neste ano também, Saviani coordenava a primeira turma do curso de doutorado em educação da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), da qual fazia parte Roberto Jamil Cury, e nela muitas discussões a respeito de uma nova concepção pedagógica já eram travadas, “[...] o problema central desse grupo era a superação do crítico-reprodutivismo” (SAVIANI, 2011, p. 62).

No ano de 1980, acontece a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) onde “A temática relativa à busca de alternativas fez-se presente, de maneira forte, em sua programação” (SAVIANI, 2011, 116). Na CBE, Saviani participa do simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, sua intervenção neste simpósio foi gravada e transcrita, o que posteriormente vai originar o artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, sendo publicado depois na revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) e incluso como segundo capítulo no livro *Escola e Democracia*.

O primeiro e terceiro capítulos da referida obra foram divulgados em 1982, respectivamente na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e na *Revista ANDE*, da Associação Nacional de Educação. O livro teve um quarto capítulo redigido para seu lançamento, que foi publicado em setembro de 1983 (SAVIANI, 2008b). Nele, o autor realiza uma exposição das principais teorias da educação, destacando pela via da polêmica e da denúncia a questão da pedagogia escolanovista como pedagogia burguesa e, por fim, anuncia uma teoria crítica (contra-hegemônica) da educação, articulada do ponto de vista da classe trabalhadora. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51).

É no livro *Escola e Democracia* que temos a base daquilo que receberá posteriormente o nome de pedagogia histórico-crítica. É preciso ressaltar, no entanto, que num primeiro momento a PHC foi chamada de pedagogia revolucionária, porém, como nos explica o próprio Saviani (2011, p. 117): “[...] falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da

sociedade”. Por isso era preciso encontrar uma nova nomenclatura para esta emergente concepção.

A alternativa escolhida foi *pedagogia dialética*, porém, este nome também trazia alguns problemas, principalmente porque havia “[...] um entendimento idealista da dialética, pelo qual é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica” (SAVIANI, 2011, p. 61). De maneira geral a palavra dialética era compreendida de várias formas, tanto no campo filosófico, quanto no campo educacional, o que poderia gerar dificuldades na compreensão do que uma pedagogia dialética de fato defenderia. Diante do exposto, Saviani nos mostra como chegou ao nome pedagogia histórico-crítica para a sua nova concepção:

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. (SAVIANI, 2011, p. 119).

Nomeada então como pedagogia histórico-crítica desde 1984 esta concepção vem se desenvolvendo com a ajuda de um coletivo de professores e profissionais ligados a área da educação, isto aliás, tem sido uma das grandes marcas da PHC como bem nos explica Duarte (1994, p. 129) “A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional”. O próprio Saviani também faz questão de deixar clara esta natureza coletiva da construção da PHC ao nos afirmar que “Esse caráter de construção coletiva vem [...] marcando o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2012b, p.6).

Um exemplo claro deste caráter coletivo que a PHC possui, pode ser ilustrado com o Simpósio de Marília intitulado “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira” realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) no ano de 1994, onde se reuniram “[...] mais de seiscentos participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sobre sua obra e atuação profissional [...]”. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51). Poderíamos citar ainda outros autores como Newton Duarte, Betty Oliveira, entre outros que ajudaram na formulação coletiva inicial da PHC.

Um livro que precisa ser citado devido ao seu caráter sistemático é o já clássico *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado por Saviani no ano de 1991; oito anos, portanto, após a publicação do livro *Escola e Democracia*. Esta última obra já possui um caráter mais organizativo da própria PHC, buscando clarear alguns pontos e responder as objeções que, a esta altura, já eram feitas a teoria pedagógica de Saviani.

Dando continuidade à história da PHC, durante a segunda metade da década de 1990 e o início dos anos 2000, nenhuma outra obra abordou a PHC de forma relevante e sistemática, fato que mudará com as obras publicadas por Scalcon (2002), Gasparin (2002), Santos (2005), Arce e Martins (2007) e Geraldo (2009). Outro evento que marcará, em relação a PHC, “Uma forte retomada se deu a partir do Seminário ‘Pedagogia histórico-crítica: 30 anos’, realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009, promovido pelo Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação (GPEME)” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51). A programação deste evento contou com a participação de vários especialistas ligados a educação que vinham ajudando a desenvolver alguma área da PHC.

O referido seminário fez com que houvesse uma verdadeira revitalização da PHC, fato este que se expressa na quantidade de livros publicados entre os anos 2010 e 2020, totalizando atualmente mais de 20 obras. Outro ponto que merece destaque, e que, também mostra este processo de revitalização da PHC, é “[...] a oferta de disciplinas na UNICAMP exclusivamente voltadas à pedagogia histórico-crítica, tendo a participação de diversos convidados, de diferentes instituições, nos anos de 2010, 2011, 2012, 2014, 2015 e 2018” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51).

Mais recentemente, devido à pandemia da COVID-19, foram promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) três cursos transmitidos ao vivo para todo o Brasil via YOUTUBE especificamente sobre a PHC: *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora (2020/21)*, *Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática (2021)* e *Pedagogia Histórico-crítica e Educação Infantil (2022)*.

Ainda como forma de demonstrarmos a revitalização da PHC, segue uma lista com vários eventos, em várias universidades que procuraram se debruçar sobre esta concepção pedagógica: a) *A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização (2013)*; b) *Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano (2015)*; c) *Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da*

pedagogia histórico-crítica (2016); d) A pedagogia histórico-crítica: educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa (2017); e) História da educação entre os desafios da pedagogia histórico-crítica e a educação básica (2018). Tais eventos são apenas alguns exemplos de como a PHC vem sendo debatida e desenvolvida na última década.

2.3 BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No que se refere às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas, a PHC se sustenta no materialismo histórico-dialético de Marx, conforme o próprio Saviani (2011, p. 76): “[...] a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico [...]”. Entretanto, é importante ressaltar que este materialismo é a inspiração da PHC, não é, simplesmente, uma transposição de Marx ou dos clássicos do marxismo para uma teoria pedagógica. Novamente recorremos a Saviani que explicita esta ideia ao afirmar que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2013, p. 422).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, a história é “[...] a única realidade possível, sendo ela dinâmica, não linear e pautada pelos aspectos materiais que são, ao mesmo tempo, determinantes e determinados” (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 77). Este é o pressuposto básico do qual a PHC parte para analisar o fenômeno educacional. Tal ideia também é explicitada por Saviani (2011, p. 76), que nos esclarece que a PHC “[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”.

Fica evidente, portanto, a centralidade da história tanto no materialismo histórico-dialético, quanto na pedagogia histórico-crítica. É através dela – a história – que de

forma dialética, e por meio do trabalho, que o ser humano vai se humanizando. O conceito de trabalho, aliás, também é de suma importância para esta concepção de mundo, pois é justamente por meio deste que o ser humano se objetiva, ou seja, se torna ser humano.

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Podemos entender que Saviani, a partir de Marx, pretende nos dizer que o ser humano vai se desenvolvendo ao longo da história através de suas ações sobre a natureza, ou seja, através do trabalho. Conforme essas ações são empreendidas, geram novas necessidades que, por consequência, gerarão novas ações. Este processo nada mais é do que a própria dialética materialista em seu processo mais puro, é a expressão mais clara e evidente da contradição que permeia a existência humana.

Com os conceitos centrais que influenciaram a PHC evidenciados, passemos as características gerais desta concepção pedagógica. A primeira delas que gostaríamos de ressaltar é justamente o fato de ser histórica e crítica. É histórica porque, como explicitado acima, percebe a história como uma dimensão central do próprio ser do homem; e crítica, porque não despreza os condicionantes sociais da existência humana. Saviani nos explica – fazendo um contraponto ao crítico-reprodutivismo – que a escolha deste nome procurou manter o “[...] caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 2011, p. 61).

Apesar de compreender os condicionantes sociais, a PHC não enxerga a educação como mera reprodutora das relações sociais, como faziam os críticos-reprodutivistas, pelo contrário, a vê como um espaço de emancipação do indivíduo, ainda que fique “Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado” (SAVIANI, 2012b, p. 65-66). Entretanto, mesmo diante desta realidade, cabe a educação a tarefa de desenvolver o entendimento necessário para superar o modelo societário vigente através da consciência de classe.

O desenvolvimento desta consciência de classe só virá a partir do momento em que os indivíduos passarem do senso comum à consciência filosófica por meio do domínio dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, para a PHC a transmissão dos saberes adquiridos pelos homens ao longo do tempo é ponto fulcral; é condição de emancipação. Conforme a clássica frase de Saviani (1999, p. 66) “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

A PHC não despreza de forma nenhuma a importância dos conteúdos escolares, para ela, esta é função primordial da escola, pois, é por meio do domínio deste conteúdo que os indivíduos conseguirão compreender a realidade em que vivem. Fica evidente, portanto, o papel central que a escola possui dentro da visão histórico-crítica, pois é ela que carrega a responsabilidade de transmitir tais conteúdos. Saviani (2011, p. 14) nos deixa evidente sua visão a respeito da instituição escolar ao dizer que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” e também que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Para que o saber sistematizado seja repassado ao aluno, o papel do docente é de extrema importância, pois “[...] o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento, na sistematização do conteúdo historicamente acumulado transmitido e incorporado pelo educando [...]” (MACHADO; NAPOLI, 2016, p. 240). Para a PHC professor e aluno não estão em posição de igualdade, ainda que os dois sejam vistos como agentes sociais, o papel do professor é preponderante, pois é ele que domina, seleciona e medeia o que o aluno precisa saber.

O processo de ensino e aprendizagem não parte do mero interesse do aluno, mas, sim, do conhecimento sistematizado. Este conhecimento é contextualizado e mediado pelo professor.

Uma dúvida que sempre assombra os professores diz respeito a seleção de conteúdo, na PHC esta dúvida é mais importante ainda, visto que, os conteúdos possuem papel importantíssimo, como já dito acima. Para resolver este problema e ajudar na determinação do que deve ser priorizado em sala de aula, Saviani utiliza o conceito de clássico:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ainda sobre o papel do professor para a PHC, precisamos destacar que uma visão crítica precisa permear todo o seu fazer pedagógico, esta crítica precisa seguir o princípio da totalidade dialética indo desde o “chão da escola” até a própria estrutura da sociedade. Somente possuindo esta visão crítica, é que os princípios básicos da PHC conseguirão ser colocados em prática, a ponto de levar o aluno a também possuir o mesmo poder de criticidade.

Diante do exposto, é preciso ressaltar novamente que o objetivo aqui foi fazer uma caracterização breve e geral da pedagogia histórico-crítica explicitando seus conceitos centrais. As principais contribuições para esta pesquisa estão no fato de elucidarem os conceitos essenciais que permeiam os elementos centrais do objeto de estudo, a saber, a didática histórico crítica. Na próxima seção nosso foco recairá sobre o método didático-crítico e sua possível transposição para uma didática.

3 DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objeto a didática histórico-crítica (DHC) e para compreendê-la dividiremos este capítulo em duas partes. Na primeira, faremos uma caracterização geral da didática histórico-crítica destacando aquilo que não pode faltar no processo de ensino e aprendizagem para todo aquele que se propõe a utilizá-la. Na segunda, pontuaremos algumas críticas realizadas ao trabalho de João Luiz Gasparin (tomado até hoje como referência em relação a DHC).

As obras que servirão de eixo central para esta seção serão: *Escola e Democracia* (1983) de Dermeval Saviani; *Fundamentos da didática histórico-crítica* (2019) de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, o artigo também publicado por estes três autores intitulado *Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético* (2019) e o livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2002) de João Luiz Gasparin. Na obra de Saviani, nos é proposto pela primeira vez, uma sequência didática dividida em cinco “passos”: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e novamente prática social (SAVIANI, 1999). Já na segunda obra que utilizaremos, temos um denso estudo sobre a DHC que procura expor as principais questões metodológicas de uma teoria verdadeiramente dialética. Por fim, o artigo que nos norteará retrata de forma sintética os principais questionamentos à interpretação de João Luiz Gasparin sobre a didática histórico-crítica.

Antes de iniciarmos a primeira parte deste capítulo, precisamos fazer alguns esclarecimentos para um melhor desenvolvimento e compreensão deste texto. O primeiro deles, é a utilização da palavra “momentos” em detrimento da palavra “passos”. Quando Saviani elaborou os cinco passos da didática histórico-crítica, ele estava se contrapondo aos passos da pedagogia tradicional de Herbart e Dewey. No entanto, tem-se procurado utilizar atualmente a palavra momentos no intuito de não linearizar o processo de ensino e aprendizagem como se um passo acontecesse após o outro, o que incorreria na perda do caráter dialético da DHC.

Na proposição do método de ensino da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2009) propõe cinco passos que, na condição de momentos articulados e interdependentes, devam organizar o trabalho pedagógico. Todavia, tais momentos são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos

conteúdos e procedimentos de ensino, bem como da organização temporal da aula. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51).

Outro aspecto importante que precisa ser destacado se refere a prática social, pois, alguns estudiosos fazem uma leitura equivocada deste conceito ao entender que o indivíduo começa o processo de ensino e aprendizagem saindo da prática social, chegando posteriormente à prática educativa e por fim, retornando a prática social. Tal ideia está equivocada, nunca se sai da prática social, a educação acontece nela e dialeticamente por meio dela. Esta ideia fica evidente nos textos de Saviani como é possível perceber nesta citação:

Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p. 38).

Ainda uma última observação necessária, diz respeito aos conceitos de síntese e síncrese. Para a PHC a passagem da síncrese a síntese é determinante, pois aí reside o objetivo do método histórico-crítico. Tais conceitos precisam ser compreendidos a luz do que a PHC entende e para isto, recorreremos mais uma vez a explicação do criador desta concepção:

Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. (SAVIANI, 2011, p. 124).

É importante salientar que a palavra síncrese com esta acepção, qual seja, um todo “caótico” e “confuso”, não existe no dicionário - ainda que existam as palavras “sincretico”, “sincretizar” e “sincretismo” -, portanto, trata-se de um neologismo criado para expressar especificamente esta ideia.

Feitos estes esclarecimentos, ressaltamos que pretendemos demonstrar como acontece o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma concepção histórico-crítica. Não podemos fazer uma análise da utilização da didática histórico-crítica no ensino médio se

os momentos que a perfazem não estiverem postos de forma clara. É, portanto, com base na descrição feita nesta seção que analisaremos como a DHC vem sendo utilizada.

3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

A melhor maneira de ensinar é uma questão central para todo aquele que exerce a profissão docente, encontrar métodos que levem a uma transmissão de conhecimento de forma crítica e significativa para o discente é um dos desafios inerentes ao magistério, e é justamente disto, que a didática se ocupa. Esta preocupação é possível de ser percebida desde a obra fundacional da didática – *Didática Magna* (1657) – de João Amós Comênio onde o autor morávio a define como “a arte universal de ensinar tudo a todos”.

Apesar da centralidade da didática no trabalho docente, esta, atualmente, tem sido relegada a uma posição secundária, sobretudo, devido a onda pós-moderna que assola a educação, e através das “[...] premissas de individualização, particularização do real, exaltação do cotidiano e suspeitas sobre discursos universais [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 42) tem trazido não só a didática, mas também a própria educação, consequências nefastas. Para a PHC, a didática é um elemento essencial do fenômeno educativo e não pode, de maneira nenhuma, ser tratada como algo secundário.

Diante disto, passemos a analisar a visão de didática que a PHC possui. O primeiro ponto que precisamos destacar sobre a didática histórico-crítica é o fato de que ela se insere dentro da visão materialista, histórica e dialética, portanto, carrega uma visão ontológica de homem como um ser construído historicamente por meio do trabalho. De tal premissa decorre a visão de trabalho educativo como: “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13), ou seja, é através da educação, como atividade mediadora da prática social global, que o ser humano toma posse da sua humanidade.

Outro aspecto basilar da PHC decorre diretamente de sua inspiração dialética onde as categorias totalidade, movimento e contradição são determinantes. São nestes princípios que o trabalho educativo deve se sustentar.

Os elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) precisam atender à dimensão de totalidade, tanto quanto precisam ter em vista o movimento e contradição presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético do qual a pedagogia histórico-crítica erige. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 7).

Segundo Saviani o trabalho educativo tem por finalidade fazer com que o aluno passe do senso comum à consciência filosófica, ou ainda da “[...] síntese à síntese pela mediação da análise, [...] dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2011, p. 121). Para que isto aconteça os princípios de totalidade, movimento e contradição precisam nortear o processo de ensino e aprendizagem servindo não só como suporte, mas sendo o próprio método da didática histórico-crítica em si.

Ao se utilizar os princípios do materialismo histórico-dialético como fundamentos de um método didático, três preceitos devem permear a prática educativa, a saber, “[...] 1) ultrapassar a apreensão do real em suas manifestações fenomênicas [...]; 2) garantir a apropriação do caráter histórico dos fenômenos [...]; 3) possibilitar a inteligibilidade acerca do real [...]” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 7). Sinteticamente, a PHC procura fazer com que o aluno entenda a realidade em si, compreendendo sua evolução histórica por meio do movimento contraditório da humanidade.

É a partir do referencial filosófico descrito acima que Saviani cria os cinco passos (doravante chamados de momentos, como explicado no início) da pedagogia histórico-crítica. Tais momentos serão a partir de agora explicitados conforme a interpretação dialética feita por Galvão, Martins e Lavoura (2019), tendo a clareza de que, não existe uma forma do método histórico-crítico e sim possíveis interpretações inspiradas no marxismo. Optamos por esta, por julgarmos como mais coerente.

Na proposta pedagógica de Saviani “O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos” (SAVIANI, 1999, p. 79), no entanto este também é o ponto de chegada (5º momento), conforme o próprio Saviani (1999, p. 81) “O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”, ou seja, esta, é e não é a mesma coisa.

Isto só é possível porque, como já dito neste texto, “nunca se sai da prática social” é nela que a prática educativa se concretiza. Por isso, não se pode considerar a prática social necessariamente como se fosse um passo “[...] porque isso nos levaria a perda do caráter dialético do método [...]” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 7). A prática

social é onde alunos e professores se encontram - ainda que estes não possuam o mesmo tipo de visão sobre a realidade -, é onde todo o processo de ensino e aprendizagem acontecerá.

Da prática social serão extraídos os elementos que posteriormente transformar-se-ão em conteúdos escolares, saberes historicamente produzidos e convertidos em conhecimento sistematizado. O domínio destes saberes segundo Lavoura e Martins (2017, p. 534) “[...] implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é [...]”. Para que possa haver esse domínio é necessário que se proceda com a problematização, ou seja, com mais um momento que deve acontecer dialeticamente durante o processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (1999), contrapondo as pedagogias tradicional e nova, nos diz que a problematização é o momento da “[...] identificação dos principais problemas postos pela prática social [...]. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1999, p. 80). Fica evidente neste trecho que é através da problematização das necessidades da própria prática social que os conteúdos, que deverão ser ensinados na escola, são determinados.

O que se procura com a problematização, é a captação da própria essência da realidade, por isto, deve ultrapassar até mesmo os próprios conteúdos, fazendo com que, através do princípio da totalidade, tudo seja problematizado incluindo aí “Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente [...]” (MARTINS, 2013, p. 291).

Para a PHC quem dirige o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, também a problematização, é o professor, pois este possui uma visão sintética da realidade, ou seja, consegue fazer “[...] uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social” (SAVIANI, 1999, p. 80), enquanto isso os alunos possuem apenas uma visão sincrética “[...] uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social [...]” (SAVIANI, 1999, p. 80).

Diante desta diferença de visão sobre a prática social, ou seja, sobre a própria realidade, a PHC defende que o professor deve ser o condutor do processo educativo, cabendo a ele suscitar nos alunos o interesse pela aprendizagem através de uma problematização coerente da prática social. Esta ideia é defendida por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p.

16) ao dizer que: “Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas”.

Uma problematização bem conduzida levará ao surgimento de novos problemas, que por sua vez, precisarão ser respondidos com um grau mais alto de conhecimento, lembrando que para a PHC “[...] o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19). Esta relação entre prática social, problematização, novas práticas e novos problemas é a própria expressão da dialética em seu processo mais puro e para que isto se dê de forma plena, se faz necessária à catarse.

No entanto, antes de discorrermos sobre a catarse, é preciso destacar o momento da instrumentalização que “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 81). Dito de forma simples, este é o momento em que o aluno toma posse do conhecimento, é o momento para o qual, de acordo com a PHC, a escola de fato existe, a saber, a transmissão dos saberes historicamente produzidos pela humanidade.

É na instrumentalização que os elementos centrais da didática mais aparecem: planejamento, objetivos, conteúdo, método e avaliação. Quando se transmite um conteúdo aos alunos é preciso que se pense com quais objetivos tal conteúdo está sendo ensinado, é preciso também refletir sobre qual é a melhor maneira de fazer este processo. “Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19).

Não podemos perder de vista em momento algum a dialeticidade, que envolve todo este processo que estamos descrevendo até aqui, pois, a partir da prática social surgem os problemas que precisam ser questionados e respondidos através dos conteúdos escolares. Tal situação levará a novas práticas e também a novos problemas, que por sua vez, precisarão de novos saberes mais elaborados para respondê-los. Este processo dialético vai se configurando conforme a catarse vai acontecendo.

Segundo Saviani (1999, p. 81) a catarse “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” ou ainda pode ser vista como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 1999, p. 81) conforme a base gramsciana do criador da PHC. É por meio da catarse que os elementos culturais vão sendo apropriados pelos indivíduos conforme processo descrito no parágrafo anterior.

Conforme Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 19)

Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. [...] O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir.

A catarse, como todos os momentos da didática histórico-crítica, também deve demonstrar o movimento contraditório da realidade histórica dos homens. É por causa disto que podemos afirmar novamente que a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa, que é e não é a mesma coisa, pois através do processo catártico novos elementos vão sendo adicionados a referida prática social.

3.2 UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ANALISANDO A APLICAÇÃO DE GASPARIN

Nesta parte do texto pontuaremos algumas objeções (com as quais concordamos) realizadas por Galvão, Martins e Lavoura (2019), as contribuições à didática histórico-crítica propostas por João Luiz Gasparin em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, lançado originalmente no ano de 2002. Nosso propósito é levantar um debate acerca da visão que os autores possuem da dialética enquanto princípio didático-pedagógico.

Esta análise se justifica pela importância que a obra de Gasparin adquiriu dentro da pedagogia histórico-crítica tornando-se a principal referência no que tange a didática. A importância da obra de Gasparin pode ser percebida em um levantamento feito por Galvão, Martins e Lavoura:

Somente buscando evidenciar a problemática aqui ressaltada, realizamos uma busca utilizando quatro ferramentas de pesquisa com o descritor “pedagogia histórico-crítica”: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dissertações e Teses da CAPES, Acervo Digital da Unesp e google acadêmico.

Os resultados revelam que de 33 trabalhos selecionados para análise [...], 15 deles (cerca de 45%) utilizam Gasparin (2002) como principal referência teórica ao se reportarem à didática. (GALVÃO; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 4).

Diante da predominância deste autor, no que se refere as questões didáticas da PHC, pontuaremos algumas interpretações que - segundo Galvão, Martins e Lavoura - João Luiz Gasparin faz, porém, de forma não dialética. A opção por estes autores se sustenta no próprio Saviani, que ao escrever a introdução do livro *Fundamentos da didática histórico-crítica* (escrito pelos três), nos diz:

Com esta publicação, os professores terão em mãos uma orientação segura para organizar seus planos de ensino e estabelecer os procedimentos que deverão adotar na realização do trabalho docente, colocando-se intencionalmente na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2019, p. 10).

É preciso destacar que, apesar das objeções que aqui serão pontuadas à obra de Gasparin, em nenhum momento a importância deste autor para a PHC será subestimada ou menosprezada. Gasparin procurou transpor os princípios da pedagogia histórico-crítica para um método didático, e a relevância deste trabalho é, inclusive, ressaltada por Saviani na introdução da obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* ao afirmar que “[...] estamos diante de uma significativa contribuição à didática que se expressa na forma de uma nova aproximação à pedagogia histórica-crítica, que, como sabemos vem sendo construída por aproximações sucessivas” (SAVIANI, 2012c, p xv).

Galvão, Lavoura e Martins, ainda que discordem das interpretações de Gasparin a respeito dos momentos da didática histórico-crítica, também destacam a importante contribuição do autor ao dizerem que:

Sem dúvida, nosso entendimento é o de que o trabalho realizado pelo professor João Luiz Gasparin [...] foi de suma importância para debater a problemática da tão reiterada referência feita por professores deste país afora, questionando e exigindo respostas quanto à transposição didática dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o chão da escola. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 164).

Reconhecer a importância teórica de um autor, não significa que este não possa ser criticado, aliás, está na base da própria visão de ciência do método dialético a necessidade de constantes refutações, isto faz parte do movimento contraditório da própria realidade. Somente através de uma reflexão crítica, sistemática e de conjunto é que o conhecimento pode se desenvolver. Esta reflexão passaremos a fazer agora com a obra de Gasparin confrontando-a com as categorias movimento, totalidade e contradição.

A crítica central realizada à obra de Gasparin por Galvão, Lavoura e Martins (2019) pode ser sintetizada nesta citação que praticamente abre o último capítulo do livro *Fundamentos para a didática histórico-crítica*:

Assim, localizamos aquilo que consideramos o problema central da obra: um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequado do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 167).

O grande problema da proposta didática de Gasparin, portanto, reside em sua maneira de transpor os princípios da PHC para um método didático, pois ao fazer isto acaba por não se valer de seu fundamento mais básico e essencial: a dialética. A não utilização da dialética e do método materialista-histórico por parte de Gasparin leva a ocorrência de uma “[...] exagerada simplificação do método, de modo que o autor comete o reducionismo de associar de maneira direta e imediata tal movimento de superação da síntese à análise pela mediação da análise como uma relação esquemática de prática-teoria-prática” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19).

O esquema prática-teoria-prática nada tem a ver com a PHC, mas, sim, com a metodologia ação-reflexão-ação que possui vinculação com o escolanovismo, este, por sua vez, é inspirado no pragmatismo que é uma corrente diametralmente oposta ao materialismo histórico-dialético. A ideia de que Gasparin utiliza o esquema prática-teoria-prática, pode ser sustentada conforme perceberam Marsiglia, Martins e Lavoura na seguinte citação feita por Gasparin sobre a teoria do conhecimento no materialismo histórico-dialético, em que o autor afirma que para a referida corrente a “[...] diretriz fundamental no processo de conhecimento consiste em partir a prática, ascender à teoria e descer novamente à prática [...]” (GASPARIN, 2012, p. ix).

Na visão de Marsiglia, Martins e Lavoura, com a qual concordamos, Gasparin (2012) se equivoca em sua pretensa leitura dialética, pois o que o autor faz é uma redução esquemática do método dialético, como se a ideia de “partir da prática, ascender a teoria e descer novamente a prática” fosse a mesma coisa que, “ir da síntese à síntese pela mediação da análise”, ou do “empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. Podemos observar esta associação esquemática (e equivocada) na seguinte afirmação de Gasparin:

A proposta pedagógica, portanto, derivada dessa teoria dialética do conhecimento tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada da consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano.

[...]

O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade.

[...]

O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática [...]. (GASPARIN, 2012, p. 6).

Ao fazer esta associação, Gasparin trata a síntese como se fosse a prática social (inicial); a análise como se fosse a teoria; e a síntese como se fosse a prática social (final). Fazendo desta forma lineariza o processo levando a que este perca seu caráter de dialeticidade e de movimento contraditório da realidade, “[...] transparecendo a ideia de que tais relações são de fato estanques e paralelas, convertendo o método pedagógico numa sequência de passos mecânicos formalizados [...]” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 9).

Corroboramos das análises críticas ora apontadas, especialmente quando recorreremos a duas citações escolhidas por Galvão, Martins e Lavoura: uma de Saviani e outra de Gasparin. Nestas, poderemos perceber o quanto a interpretação que Gasparin fez da obra de Saviani está incorreta. Começemos por Gasparin (2012, p. 8):

As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, [...] se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, propostos por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*. Disso resultaram cinco capítulos – “Prática social inicial do conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática social final do conteúdo” – nos quais se tentou explicitar o novo processo dialético da aprendizagem escolar.

Neste trecho Gasparin explicita sua visão ao dizer que, do esquema prática-teoria-prática emergirão os cinco passos da PHC, nos dando a impressão que um vem sequencialmente depois do outro. No entanto, tal ideia não é corroborada pelo criador da PHC, que nos diz justamente o contrário:

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p. 38).

Recorremos a esta citação, que já foi feita no início desta seção, por entendermos que com ela fica evidente o equívoco que Gasparin cometeu ao linearizar o processo de aprendizado em passos estanques e sequenciais, quando na verdade, a lógica que permeia a PHC é a dialética, que como já explicitado na subseção anterior, possui a ideia de movimento, totalidade e contradição como eixos norteadores.

Foi esta interpretação que levou Gasparin a propor uma sequência didática onde os cinco momentos da DHC – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social – são aplicados de forma que não respeitam ao movimento, a contradição e a totalidade do materialismo histórico-dialético. Como evidenciamos, estes momentos acontecem de forma concomitante na PHC, no entanto Gasparin os organizou como se um só pudesse vir após o outro “[...] engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de

elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 164).

A fim de mostrarmos a linearização, que em nossa visão, Gasparin operou, passaremos agora a descrever sua interpretação dos cinco “passos” propostos por Saviani. Ao descrever o primeiro momento da DHC - a prática social - Gasparin (2012, p. 13) nos diz que “O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”, ou seja, na interpretação do autor, neste primeiro passo a tarefa do professor seria fazer com que o aluno tivesse um primeiro contato com o conteúdo a ser estudado buscando ter “[...] um cuidado preliminar que visa saber quais as ‘pré-ocupações’ que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares”. (GASPARIN, 2012, p. 14).

Esta interpretação, em nosso ponto de vista, não está de acordo com o princípio dialético no qual a PHC se fundamenta, principalmente por dois motivos. O primeiro é que, como já explicitado, a prática social não é um passo ou uma etapa, ela é onde o fenômeno educacional - a prática educativa - acontece, por isto a afirmação de Saviani de que nunca se “sai da prática social”. Lidar, portanto, com esse momento como se fosse uma preparação para algo posterior entra em choque com a relação dialética entre conhecimento e prática que fundamenta a PHC. O segundo equívoco, é tratar a prática social como se esta fosse a etapa de procura pelas “preocupações dos escolares”.

A ideia de se guiar pelas “preocupações dos escolares”, leva a uma divinização do cotidiano, como se este fosse o orientador daquilo que o aluno deve aprender na escola, “Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, no campo da pedagogia histórico-crítica existem insistentes e sistemáticas críticas às ideias pós-modernas, às quais tem divinizado a vida cotidiana e com isso aligeirado e assolapado a educação escolar de qualidade” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 14). Para a PHC o que deve orientar o processo de ensino e aprendizagem são as formas mais desenvolvidas de conhecimento atingidas pela humanidade e selecionadas pelo professor, não é, de maneira nenhuma, uma teoria que se orienta pelas “preocupações dos escolares”, ou seja, pelas vontades dos alunos.

O que deve mobilizar o conhecimento, portanto, são as necessidades postas pela prática social - e não o cotidiano - que muitas vezes pode não ser aquilo que “preocupa” o aluno, afinal, este tem uma visão sincrética de mundo, não entendendo as múltiplas relações

que o determinam. Tal ideia fica clara na contraposição que Saviani faz entre o aluno empírico (que possui uma visão caótica e aligeirada do todo) e o aluno concreto (que compreende por meio da análise as relações sociais), conforme é possível perceber abaixo:

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2011, p. 122).

Após esta primeira etapa, vem a problematização que para Gasparin “[...] é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 34). De forma sintética neste segundo passo “[...] questões-problemas seriam levantadas como estratégia de questionar a prática social dos alunos e, ao mesmo tempo, oportunizar aos docentes distinguir as diferentes dimensões dos conteúdos a serem desenvolvido com os alunos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 172).

Novamente, em nossa interpretação, Gasparin se equivoca em sua visão deste momento da DHC, pois esperar que o aluno por sua “ação busque o conhecimento”, desconsidera que este é o aluno empírico, portanto, não tem condições de distinguir o que de fato precisaria ser buscado. Assim como já foi dito, na PHC é o “[...] professor quem dirige o processo educativo [...]” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 16) oportunizando aos discentes os conteúdos necessários à sua emancipação, portanto, não é o aluno quem busca o que precisa ser compreendido.

Outra interpretação não condizente com a dialética também é percebida por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 181), pois problema “[...] não é sinônimo de pergunta, dúvida ou aquilo que se desconhece”, a problematização, na verdade, é o ato de questionar a própria estrutura do real em si, indo dos conteúdos as conjunturas do modo de produção seguindo o princípio da totalidade. O que não significa que a utilização de perguntas não possa fazer parte do método, desde que, na condição de procedimento didático e não como se fosse este momento em si.

O terceiro momento da DHC é descrito por Gasparin da seguinte forma:

A partir das questões levantadas na Prática Social Inicial e sistematizados na Problematização, todo o processo de ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo. Este terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. (GASPARIN, 2012, 49).

Ressaltamos novamente que tratar este momento de forma linearizada, como se fosse um passo subsequente a prática social inicial e a problematização não condiz com o movimento dialético. Esta interpretação mais uma vez faz com que a dialeticidade da PHC se perca. O que de fato acontece é que uma relação dialética entre esses momentos vai se estabelecendo e “[...] ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações [...] terão como imperativo novas instrumentalizações” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19). Este processo vai acontecendo de forma sucessiva e crescente, fazendo com que o aluno incorpore os “instrumentos culturais”, os conteúdos, os saberes historicamente produzidos pela humanidade.

Precisamos destacar também que apesar da valorização que a PHC faz do conteúdo escolar - o que por muitas vezes entra em choque com outras correntes contra-hegemonicas -, isto não quer dizer que se possua uma visão tradicional ou tecnicista do conhecimento, conforme nos afirmam Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 18) “Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola [...]”, Para a PHC, portanto, a escola tem como mais importante finalidade a transmissão de conteúdo, desde que este seja transmitido conforme os princípios da dialética e não como se fosse um fim em si mesmo.

Continuando nossa análise sobre os passos da DHC chegamos a catarse que para Gasparin é a etapa em que o aluno “[...] traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho” (GASPARIN, 2012, p. 124) para que com isto demonstre “[...] o quanto se aproximou do equacionamento ou da solução dos problemas teóricos-sociais que orientaram o processo ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 126), ou seja, seria este o momento em que o aluno demonstraria as apropriações que fez ao longo do processo. Esta ideia, entretanto, também nos parece equivocada.

A primeira interpretação não condizente com a dialética acontece porque Gasparin atrela catarse a um mero processo de avaliação onde o aluno demonstra “oralmente ou por

escrito” o que aprendeu, como se o processo catártico de um indivíduo pudesse ser mensurado desta forma. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 187) novamente discordam de Gasparin ao afirmar que “[...] a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada”.

A catarse é muito mais do que uma mera demonstração oral ou escrita daquilo que o aluno aprendeu, é a própria representação do movimento e da contradição que acontece na relação entre todos os momentos da DHC e que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. É por meio da catarse que a imbricação entre prática social, problematização e instrumentalização leva a uma elaboração superior do conhecimento, por isso, “[...] a catarse não acontece somente no fim do processo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 188), mas, sim, ao longo do mesmo.

Por fim, “O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo [...] e dos conceitos adquiridos” (GASPARIN, 2012, p. 140). É desta forma que Gasparin descreve aquilo que, em sua visão, é o último passo da DHC. Segundo ele, esta etapa seria o “retorno a prática social”, porém como já detalhado no momento em que o primeiro passo de Gasparin foi explicado, tal ideia carrega uma interpretação inconsistente, pois o processo educativo acontece no seio da prática social, portanto, não há como voltar para um lugar de onde nunca se saiu.

Destacamos novamente que todas estas objeções feitas a obra de João Luiz Gasparin não têm por objetivo invalidar todo o esforço feito pelo referido autor. A contribuição dada pelo professor Gasparin a pedagogia histórico-crítica não pode ser minimizada de maneira nenhuma, o que se procura com este texto é ajudar na reflexão para a construção coletiva da PHC explicitando pontos que podem ser superados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Fazer uma pesquisa científica é uma tarefa imensamente desafiadora, sobretudo no campo das ciências sociais, principalmente devido ao caráter peculiar que estas ciências – onde se insere a Educação – possuem. A peculiaridade das ciências sociais advém da impossibilidade de se separar sujeito e objeto de pesquisa como conseguem fazer com mais clareza as ciências naturais. Conforme Minayo (2002, p. 14) nas ciências sociais existe uma relação de identidade entre sujeito e objeto.

Tal relação se caracteriza por ter como complicador, o fato de que o observador do processo possui a mesma natureza do fato observado (MINAYO, 2002, p. 14). Isto faz com que apareça a necessidade de utilização de métodos científicos claros para que se atinjam conhecimentos válidos. Diante disto, nos apropriamos do método científico na acepção de Severino (2007, p. 102) que o define como um “[...] conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”.

Tomamos esta visão de método científico tendo a clareza de que um conhecimento plenamente objetivo nas ciências sociais não é possível, pois, “[...] o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos [...]” (GIL, 2008, p. 5). Isto, entretanto, não isenta o investigador das ciências sociais de realizar um trabalho de pesquisa rigoroso, com métodos e técnicas claras e coerentes. Daí a necessidade de se fazer pesquisa tendo em vista que esta se vale de procedimentos racionais e sistemáticos, que visam encontrar soluções para os problemas (GIL, 2002, p. 17).

É a partir destas afirmações iniciais que concordamos com Minayo (2002, p. 13) ao defender que “A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. No intuito de colaborarmos com este progresso é que esta pesquisa está sendo desenvolvida seguindo passos e critérios de cientificidade para contribuir com o avanço da área das ciências sociais, mais especificamente com a área da pedagogia e da Educação como um todo.

Diante do exposto, nesta seção pretendemos demonstrar como o objeto de pesquisa aqui estudado vem sendo pesquisado e qual caminho vem sendo percorrido nesta investigação. O objeto de pesquisa deste trabalho é a didática Histórico-crítica e o que se

pretende investigar é como vem sendo utilizada em disciplinas do currículo base no ensino médio. Para estudar este objeto escolhemos como metodologia o estado do conhecimento que será produzido a partir das premissas do método dialético imbricado a técnica de análise de conteúdo.

4.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTAIS

Com o avanço da pós-graduação ocorrido no Brasil nos últimos anos temos visto um aumento exponencial no número de produções acadêmicas, o que faz, por sua vez, emergir a necessidade de organizar esta produção de forma que se possa sistematizá-la e analisá-la. Para cumprir tal objetivo contamos com a metodologia do estado do conhecimento (EC) que, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38) pode ser definido como “[...] um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” ou ainda na definição de Morosini (2015, p. 102) como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Partindo destas definições consideramos cada vez mais importante a realização de estudos que utilizem a metodologia do EC, pois, com a utilização desta, é possível constituir novas áreas de conhecimento ligadas a determinada ciência, bem como, perceber como se move a produção das áreas já existentes. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Neste ponto precisamos fazer uma distinção importante que fundamentará nossa interpretação a respeito desta metodologia, esta distinção diz respeito à diferença entre estado do conhecimento e estado da arte (EA). Nossa percepção a respeito deste assunto será o

mesmo que Romanowski e Ens que distinguem estado do conhecimento e estado da arte da seguinte maneira:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A principal diferença entre EC e EA, segundo as autoras, não diz respeito à metodologia em si, mas, a abrangência do estudo, ou seja, um estado da arte possui um escopo de análise muito maior, o que praticamente impossibilita sua realização dentro do limite temporal de um curso de mestrado. A depender do assunto, nem mesmo um curso de doutorado comportaria tempo suficiente, daí o motivo de que, muitas vezes, um estado da arte é realizado por um conjunto de profissionais (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 48). Neste ínterim, optamos pela nomenclatura “estado do conhecimento” para nossa metodologia, por entendermos que o escopo de nossa análise é mais restrito abordando apenas um “setor das publicações”.

Em relação aos procedimentos adotados para a realização deste EC nos aproximamos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) que o organizam em algumas etapas, a saber, Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada, Bibliografia Propositiva e construção do texto analítico. Entretanto, antes destas etapas é preciso definir claramente o objeto a ser pesquisado, bem como sua delimitação, a problemática, os objetivos a serem alcançados, as bases de dados que serão consultadas, os descritores que serão pesquisados, o recorte temporal das pesquisas e os critérios de inclusão/exclusão. Cada um destes itens precisa estar posto de forma clara e objetiva na mente do pesquisador, caso contrário, a própria pesquisa pode ser invalidada gerando resultados inconsistentes.

Com todas estas definições preliminares realizadas, procede-se com a pesquisa que irá fornecer os primeiros resultados. De posse destes resultados passa-se a construção das tabelas citadas acima em cada uma das referidas etapas. A primeira etapa – bibliografia anotada – consiste na organização bibliográfica de todos os textos encontrados, os dados a serem extraídos são: ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na integra

(MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64). É importante que todos os textos desta etapa sejam adquiridos pelo pesquisador e passem a fazer parte de um banco próprio de dados.

No passo seguinte – bibliografia sistematizada – temos a seleção de trabalhos e uma ampliação de dados. “Nesta etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67). Como já se tem os resumos anotados na primeira tabela, o que é preciso fazer nesta segunda etapa é ler cada um deles e selecionar aqueles que atendem aos critérios de inclusão e exclusão. Feita esta seleção, constrói-se a tabela sistematizada que deve conter, além dos dados anteriores, também os objetivos, a metodologia e os resultados de cada pesquisa. Quando a leitura dos resumos não for suficiente, é preciso garimpar as informações desejadas em outras partes do texto, a depender da peculiaridade de cada pesquisa.

A terceira etapa é o momento de categorização dos trabalhos. Nesta etapa conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69) “[...] o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas”. Este é o momento de reunir os trabalhos conforme aproximações e distanciamentos, analisando o que estes possuem em comum e o que os diferenciam. As tabelas desta etapa são construídas a partir destes agrupamentos que darão origem às categorias. Para cada categoria é construída uma tabela que contará com os respectivos trabalhos.

Por fim, a última etapa, no que se refere à construção de tabelas, é a fase da bibliografia propositiva. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 72) este momento acontece após uma análise mais aprofundada das publicações, é preciso nesta etapa, fazer inferências a respeito daquilo que foi estudado. O objetivo da referida etapa é buscar “[...] os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações. A partir destas, o autor ou autora do EC elabora suas próprias proposições acerca da temática” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 72). Por isto a nomenclatura bibliografia propositiva, porque neste momento o autor do estado conhecimento procura as “possíveis propostas” de cada pesquisa e além disto, propõe as suas.

Com todas estas tabelas e análises realizadas, a última parte do EC é a escrita do texto analítico. Este é o momento onde todas as análises que foram realizadas são organizadas

em um texto coeso e coerente (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 88). Neste momento final também nos aproximamos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) que esquematizam uma possível organização para este momento da seguinte maneira:

A primeira etapa, que corresponde ao Planejamento, é o momento de organizar o roteiro do texto, anotando tudo que deve constar no texto, pensando na ordem daquilo que será apresentado, separando os materiais e os referências teóricas que farão parte do desenvolvimento da escrita, delimitar o tema e os objetivos, bem como pensar em quem será o público-leitor e a linguagem mais adequada para tal diálogo. A segunda etapa, que se trata da Escrita propriamente dita, consiste em registrar o que foi planejado. [...] A terceira e última etapa, intitulada Revisão e Reescrita, é a etapa de análise do que foi escrito. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 81).

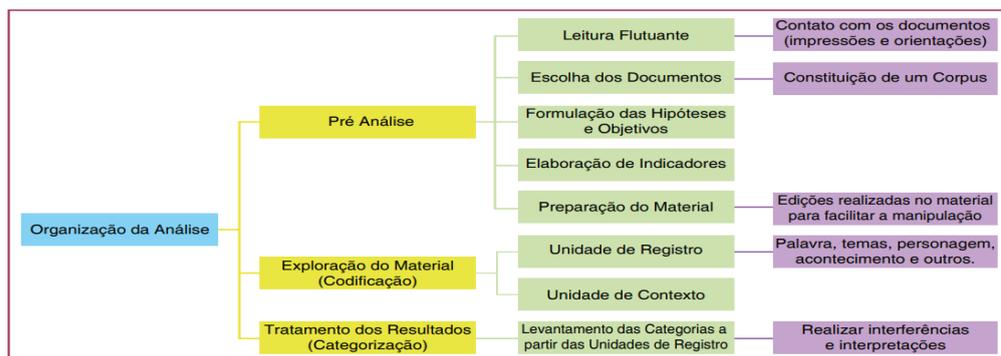
Para escrever um texto analítico como este do EC são necessários um método de análise qualitativa de dados, bem como, uma visão epistemológica que norteie tal processo. Sobre a visão epistemológica que escolhemos para referenciar nossas leituras, o materialismo histórico-dialético, será melhor detalhada em uma subseção específica. Como método de análise qualitativa de dados, nos aproximamos da análise de conteúdo de Bardin, que, segundo a própria autora, é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

A análise de conteúdo de Bardin pode ser dividida em três etapas principais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados e interpretações. Estas três fases são sintetizadas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 83) da seguinte forma:

A pré-análise, segundo Bardin (2016), é o momento de organização dos dados, de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] A exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase da pré-análise, sendo executada através da codificação, decomposição ou enumeração dos dados obtidos. O tratamento dos resultados obtidos e interpretações correspondente à descrição, à inferência e a interpretação.

Podemos conferir um esquema explicativo dos passos da análise de conteúdo de Bardin na figura abaixo:

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Benites (2013, p. 91)

Na etapa da pré-análise temos o primeiro contato com o material, “É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]” (BARDIN, 2016, p. 125). É neste momento que se seleciona através de leitura flutuante aquilo que fará parte do corpo de análise. Nesta fase surgem as primeiras hipóteses por conta deste contato inicial. Deste contato também surgem os primeiros indicadores do material.

A fase seguinte é a etapa de exploração do material onde este passa a ser codificado em unidades de registro, ou seja, classificado – de acordo com os objetivos da pesquisa –, e posteriormente categorizado. Bardin nos alerta que ao categorizarmos precisamos entender que “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um dos textos tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles” (BARDIN, 2016, p. 148).

A parte final é o tratamento dos resultados, este é o momento de descrever, inferir e interpretar o texto. Depois de todo o processo descrito acima o pesquisador já possui condições de expor suas conclusões a respeito do tema. Para esta parte é fundamental que se proceda com uma triangulação entre dados, conceitos teóricos e inferências do próprio pesquisador (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 85). É somente a partir desta relação tríplice que uma produção consistente pode emergir.

A relação entre o método de análise de conteúdo proposto por Bardin e o EC é evidente, possuindo fases que são, na prática, o mesmo tipo de procedimento. Como forma de mostrarmos esta semelhança recorreremos ao quadro abaixo elaborado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt:

Quadro 1 – Etapas da Análise de Dados

ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS	ANÁLISE DE CONTEÚDO	ESTADO DO CONHECIMENTO
1ª etapa: Descrição	Pré-análise	Bibliografia Anotada
2ª etapa: Análise	Exploração do material	Bibliografia Sistematizada
3ª etapa: Interpretação	Tratamento dos dados e interpretações	Bibliografia Categorizada Bibliografia Propositiva Construção do Texto Analítico

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 86)

Expostas as diretrizes gerais que nortearam esta pesquisa, passemos ao detalhamento do que foi produzido. A ideia inicial para esta pesquisa, era realizar um estudo de caso em uma turma de ensino médio, utilizando como método a didática histórico-crítica em aulas de filosofia. Entretanto, alguns fatores levaram a mudança desta ideia. O primeiro deles foram às aulas da disciplina de seminário de pesquisa, pois nestas, entramos em contato com a metodologia do EC que desde o princípio nos chamou a atenção devido, em nossa concepção, a sua importância acadêmica, podendo até mesmo, tal metodologia, ajudar a constituir “um marco histórico” de uma área de conhecimento (LÜDKE apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Outros fatores também motivaram a troca de metodologia, e por consequência, de enfoque, foram estes: a) o início da pandemia da COVID-19 que impossibilitou estudos que tivessem algum grau de utilização em sala de aula; e b) a indicação de um texto escrito por Galvão, Martins e Lavoura (2019) que engendra uma consistente crítica a um autor que seria fundamental para esta investigação, a saber, João Luiz Gasparin. Neste texto, também entramos em contato com a informação de que nos últimos anos a PHC, e por consequência a DHC, havia passado por uma grande revitalização, tendo sido alvo de uma grande quantidade de publicações (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51). A partir de todo este contexto surgiu a problemática desta pesquisa: “*O que vem sendo produzido em teses e dissertações a respeito da utilização da didática histórico-crítica em disciplinas do currículo base no ensino médio?*”.

Diante de tais circunstâncias, optou-se por fazer um EC sobre a didática histórico-crítica tendo como objetivo geral analisar por meio de um estado do conhecimento o

que vem sendo dito em teses e dissertações que utilizam a didática histórico-crítica em disciplinas do currículo base do ensino médio, levantando-se como hipótese que os professores que trabalham com a didática histórico-crítica vêm buscando para além, de apenas utilizá-la, também desenvolvê-la.

Nossa opção por restringir este estudo ao ensino médio possui relação direta com os próprios interesses deste pesquisador, que por lecionar para o ensino médio desde o início de sua trajetória docente, possui proximidade com esta etapa do ensino básico. Outro fator que motivou a escolha por pesquisar apenas trabalhos relacionados ao ensino médio foi a recente reforma que esta etapa de ensino passou no ano de 2017 durante o governo de Michel Temer (MDB), que, ao nosso ver, atende apenas aos interesses do próprio sistema capitalista ignorando as necessidades da classe trabalhadora.

Uma mudança tão impactante como a que propõe esta reforma não pode acontecer sem que antes se procure legitimidade perante a sociedade. Como é característico do sistema capitalista, primeiro é necessário criar o consenso, ainda que utilizando-se de meias verdades, e conforme nos afirmam Moura e Lima Filho sobre esta legitimidade (2017, p. 119) “Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal [...]”.

Um destes argumentos é o baixo desempenho de nossos alunos nas avaliações internacionais. Em comparação com os países que compõe a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Brasil está sempre nas últimas posições, esta realidade seria culpa do formato de nosso ensino médio. O que, no entanto, o documento não menciona é o fato de que a baixa qualidade de nosso ensino médio, e de nossos alunos nas avaliações, não está necessariamente ligada à sua formatação, mas, sim, a fatores bem mais complexos, como

A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Outro fator apresentado como justificativa para esta reforma é a necessidade de “[...] flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos,

inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.” (BRASIL, 2016, p. 3). Segundo o MEC, nosso ensino médio, além de ineficiente, possui uma estrutura e um currículo muito rígidos, o que não valoriza o protagonismo juvenil e o torna desinteressante. O documento ainda ressalta que o “[...] Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias.” (BRASIL, 2016, p. 2).

Diante deste cenário, seria preciso criar várias possibilidades para que o ensino médio pudesse ser cursado. “Nesse contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37). Ou seja, a ideia é que o aluno curse o ensino médio dentro do seu tempo e monte seu currículo conforme suas preferências.

À primeira vista, estas ideias soam como atraentes, pois, estariam oportunizando ao aluno várias possibilidades formativas, porém, precisamos nos questionar se estas de fato seriam oferecidas ou se o aluno teria que optar pelas possibilidades que lhe fossem impostas. Temos que nos questionar, conforme Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38):

De que escolha estamos falando, quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola.

Não podemos perder de vista que todas estas propostas se dão dentro de uma lógica mercadológica e sob forte orientação dos organismos internacionais e do empresariado brasileiro. Os interlocutores do governo para esta reforma não foram a sociedade civil ou especialistas da área, mas, sim, conforme Gonçalves (2017, p. 141) “[...] empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros”.

Estes fatos expostos acima devem nos deixar em alerta, pois, os interesses por trás desta reforma em nada coadunam com uma educação emancipadora, mas apenas com uma educação que forme mão de obra qualificada para servir ao capital de forma alienada. E neste interim que defendemos a importância de se analisar o ensino ligado a esta etapa da educação

básica a partir da concepção histórico-crítica, pois a enxergamos como uma possibilidade de luta e resistência contra tais ataques.

Diante de todo este arrazoado, definimos os objetivos, como já descritos na introdução deste texto. Com o objeto delimitado, hipótese estabelecida, objetivos definidos, metodologia selecionada, e material empírico preestabelecido, os próximos passos foram escolher os termos que seriam pesquisados e as bases de dados que seriam consultadas. Os termos definidos (para pesquisa em todos os campos através de busca avançada) foram “Pedagogia Histórico-crítica” AND “Ensino Médio”, escolheu-se estes descritores, pois, ao utilizarmos o descritor “didática” muitos trabalhos ficavam de fora, isto se deve ao fato, de que muitos professores ao utilizarem a didática histórico-crítica não se referem a ela desta forma, utilizando apenas o nome desta concepção pedagógica. Quanto as bases de dados, nossa primeira opção foi pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Escolhemos estas bases devido à especificidade de nosso objeto que é a utilização da DHC, como objetivamos também analisar a forma como esta vem sendo utilizada, escolhemos teses e dissertações para análise por possuírem um espaço maior do que artigos para a descrição metodológica.

Duas outras definições iniciais foram o corte temporal e os critérios de inclusão/exclusão. Definimos, por ora, o período entre 2013 e 2019 (últimos cinco anos) e como critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos o fato de possuírem aplicação em sala de aula, com alunos dos três anos do ensino médio, apenas em disciplinas do currículo base, excluindo todos aqueles que não fazem parte do currículo tradicional.

De posse de todas estas definições realizamos uma primeira pesquisa em 13 de julho de 2020 apenas em caráter experimental, pois, alguns detalhes ainda não haviam sido definidos devido à falta de apropriação mais aprofundada da metodologia e do referencial teórico. A primeira base de dados pesquisada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nesta, apareceram inicialmente 46 resultados, após aplicação do filtro temporal restaram 36 trabalhos. Com estes 36 trabalhos selecionados, passamos a leitura flutuante dos resumos para identificar os critérios de inclusão e exclusão, 19 trabalhos foram selecionados. Em alguns casos não houve a necessidade da leitura do resumo, pois, o próprio título já deixava claro que o trabalho fugia aos critérios de inclusão.

O mesmo procedimento foi realizado com a base de dados BDTD. Neste caso apareceram inicialmente 50 resultados, após aplicação do filtro temporal restaram 40 pesquisas. Realizada a leitura flutuante dos resumos 18 trabalhos foram selecionados. O total de trabalhos das duas bases ficou em 37, porém, destes, 8 apareciam nos dois repositórios. Excluindo os repetidos, ficamos com 29 no total.

Realizada esta primeira pesquisa experimental, optamos por, nos meses seguintes, nos dedicarmos a leitura do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica e da didática histórico-crítica para nos apropriarmos com maior clareza de seus conceitos. Leituras sobre a metodologia do estado do conhecimento também foram realizadas a fim de nós apropriarmos com maior segurança das técnicas desta pesquisa. Tal atitude foi tomada, pois dentro de nossa concepção metodológica, o materialismo histórico-dialético, visto que “o domínio do referencial teórico é fulcral” (RODRIGUEZ, 2014, p. 148).

No dia 24 de abril de 2021, portanto nove meses depois, realizamos uma nova pesquisa. Alguns critérios foram alterados por entendermos que deixavam a pesquisa mais completa. O primeiro deles diz respeito à base de dados, optou-se por ficar apenas com os dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações por entendermos que este repositório é mais funcional. Outra mudança diz respeito ao corte temporal, optou-se por não mais limitar aos últimos cinco anos e sim, em analisar todos os trabalhos que aparecessem, pois, percebemos que a quantidade de trabalhos que ficavam de fora era pequena e teríamos condições de analisá-la também. Os descritores permaneceram os mesmos: “Pedagogia histórico-crítica” AND “Ensino Médio” (novamente pesquisados em todos os campos através de busca avançada).

Com estes novos critérios definidos e ajustados, procedemos com a pesquisa, esta nos forneceu 54 trabalhos como resultado. Nesta pesquisa o trabalho de Kravchychyn (2006) apareceu duas vezes e o trabalho de Oliveira (2010) não estava disponível para consulta. Mandamos um e-mail solicitando acesso ao trabalho explicando a natureza de nossa pesquisa, porém, recebemos a resposta que este não nos seria disponibilizado. Restaram, portanto, 52 trabalhos para análise.

Com estes 52 trabalhos produzimos a tabela anotada conforme os procedimentos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Nesta tabela colocamos os seguintes dados de cada uma das 52 pesquisas: número de identificação (criado para controle interno da pesquisa), ano, autor, título, nível, palavras-chaves e resumo. Estes dados foram retirados

inicialmente do próprio site da BDTD, posteriormente cada um dos 52 trabalhos foi baixado, colocado em uma pasta e conferido manualmente para checar se os dados estavam convergentes. Após leitura flutuante de cada um dos resumos, 26 trabalhos foram selecionados para fazer parte do corpo de análise. Os trabalhos selecionados podem ser conferidos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Trabalhos incluídos

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL
01	2020	Santos, Valdirene Soares dos	Orientação profissional no ensino médio: uma proposta de abordagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Mestrado Profissional
02	2021	Silva, Michel Gustavo de Almeida	A sociologia no ensino médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e produto educacional “Trilha da cidadania”	Mestrado Profissional
03	2018	Santos, Manuel Messias	Ensino de terminologia: uma proposta de sequência didática baseada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani	Mestrado Acadêmico
04	2019	Oliveira, Claudinei Gomes de	Uma proposta para a inserção do conteúdo de momento angular no ensino médio	Mestrado Profissional
05	2019	Creste, Josiani Ferreira	O esvaziamento dos conteúdos matemáticos no currículo do estado de São Paulo: consequências no ensino da química	Mestrado Profissional
06	2019	Turini, Mateus Henrique	Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos	Mestrado Profissional
07	2019	Alves, Adaisa Adail	Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Sociologia	Mestrado Profissional
08	2019	Fernandes, Guilherme Augusto	Significações atribuídas a animais sinantrópicos ou peçonhentos por estudantes de uma escola pública	Mestrado Acadêmico
09	2019	Lisboa, Natália Santo	Distopia e ensino de Geociências: contribuição da literatura distópica na análise crítica e reflexiva da relação sociedade-natureza	Mestrado Acadêmico

10	2018	Alves, Naiá Márjore Marrone	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades	Mestrado Profissional
11	2018	Cauper, Dayse Alisson Camara	O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora	Mestrado Profissional
12	2018	Gurgel, Márcio Donizete	Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Mestrado Profissional
13	2018	Sorte, Michelli da Silva Arruda	Uma proposta de recurso educacional para o ensino de campo magnético na educação básica	Mestrado Profissional
14	2018	Paulino, Gilberto de Oliveira	O experimento demonstrativo de Oliver Lodge: uma proposta de inserção da abordagem histórico-filosófica para o eletromagnetismo	Mestrado Profissional
15	2017	Geuciane, Felipe Guerim Fernandes	A ação docente: possibilidades do ato de ler na educação básica	Mestrado Acadêmico
16	2017	Campos, Raquel Sanzovo Pires de	A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de biologia	Doutorado
17	2016	Mangolin, Elissandra Beneti Cateli	Do senso comum ao conhecimento científico: uma proposta didático-pedagógica para o ensino de indução eletromagnética no ensino médio	Mestrado Profissional
18	2016	Moreira, Lucas da Silva	A interdisciplinaridade no ensino da matemática pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica: superando a pedagogia de projetos	Mestrado Profissional
19	2015	Napoli, Paulo Henrique	Migrantes nor(destinados): uma análise sobre o estigma e a exclusão no ambiente escolar	Mestrado Profissional
20	2015	Martiniano, Eziquiel	Um estudo sobre a utilização da plataforma Moodle no processo de ensino e aprendizagem de Biologia	Mestrado Profissional
21	2014	Santos, Heleno Ferreira dos	A degradação ambiental do Córrego Ribeirão Preto: uma proposta metodológica para o ensino de geografia no ensino médio	Mestrado Acadêmico

22	2006	Genovez, Cinthia Letícia de Carvalho Roversi	A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Mestrado Acadêmico
23	2006	Kravchychyn, Claudio	Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a Educação Física no Ensino Médio	Mestrado Acadêmico
24	2020	Silva, Luís Carlos da	Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e possibilidades de sua implementação	Mestrado Acadêmico
25	2020	Turini, Mateus Henrique	Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia	Mestrado Profissional
26	2020	Alves, Ellen Pyles Pereira	Saberes da Sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica	Mestrado Profissional

Fonte: Elaborado pelo autor

Com os 26 trabalhos selecionados, o passo seguinte foi dar início a produção da tabela de bibliografia sistematizada, nesta, além dos dados já extraídos para a tabela anotada, adicionamos também os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões. A partir destes dados produzimos a terceira tabela: bibliografia sistematizada.

De posse de todos estes dados realizou-se a leitura da totalidade dos textos. Feitas estas leituras conseguimos construir as tabelas de bibliografia categorizada e também a tabela de bibliografia propositiva. Com esses dados em mãos o último passo foi a escrita do texto analítico que pode ser conferido no capítulo que trata dos resultados desta pesquisa.

A guisa de conclusão deste capítulo alguns encaminhamentos precisam ser feitos. O primeiro deles diz respeito à construção das categorias. Estas podem estar preestabelecidas antes das análises ou emergirem organicamente das próprias. Neste EC nos valeremos dos dois tipos de categorias aproximando-nos também de Rodriguez (2014, p. 148) que ao explicar a construção de categorias no materialismo histórico-dialético nos propões a seguinte classificação: categorias simples ou de conteúdo e categorias metodológicas. As categorias simples são aquelas determinadas pelo próprio objeto, enquanto as categorias metodológicas fazem parte dos fundamentos do MHD – totalidade, historicidade e contradição são exemplos deste tipo de categoria.

Outro encaminhamento importante que gostaríamos de ressaltar diz respeito a um entrave que temos encontrado em nossas análises, tal dificuldade se refere às informações incompletas que temos percebido em muitos resumos. Várias vezes informações básicas como a delimitação do objeto ou os objetivos não estão claras fazendo com que a pesquisa fique mais árdua e penosa. Este problema também já havia sido ressaltado por Romanowski e Ens (2006). Na interpretação das autoras, a variação no formato de apresentação dos resumos atrapalha a pesquisa,

[...] pois alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 46).

Feitas estas observações finais, a última parte deste percurso metodológico versará sobre o método histórico-dialético, nossa concepção teórico-metodológica.

4.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O método escolhido como concepção teórico-metodológica é o materialismo histórico-dialético (MHD) que, de acordo com Rodriguez (2014, p. 133), se apresenta como “[...] um referencial propício para nos aproximar do conhecimento e explicar a realidade, a vida e a natureza, porque nos permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade”. Entretanto, o MHD não é um método que procura apenas entender a sociedade, mas também transformá-la. Ter esta percepção em mente é essencial, pois, o que norteia uma pesquisa epistemologicamente assentada sobre o MHD é justamente a imbricação destas ideias, dito de outra forma, é a premissa do compreender para transformar.

É importante lembrarmos que nosso objeto de estudo possui uma relação umbilical com o MHD, como fica claro nas palavras de Saviani (2011, p. xix) “Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional [...]”. Por isto, vários conceitos centrais do MHD já foram aqui citados e sintetizados, tais como: a dialética com suas premissas de movimento, totalidade e contradição, a centralidade do trabalho como característica ontológica do ser humano, a

história como elemento primordial para compreender o atual estado da realidade, entre outros. Diante do exposto não achamos necessária uma nova descrição de tais conceitos.

Outra observação importante sobre este método, diz respeito a amplitude do MHD. Esta concepção epistemológica possui uma explicação totalizante para a realidade, possuindo uma gama gigantesca de conceitos, aqui não nós empenharemos em fazer uma descrição de cada um deles, mas apenas, daqueles parâmetros mais gerais que nos auxiliarão em nossa tarefa investigativa.

Para fazermos tais análises nos aproximamos de Rodriguez (2014) que nos fornece algumas orientações de como aplicar tal método em pesquisas na área da educação. Na sistematização de Rodriguez (2014) a pesquisa com base no MHD possui três momentos, que, sinteticamente, em nossa análise, podem ser resumidos nas palavras: compreender, analisar e transformar. O primeiro destes momentos caracteriza-se por proceder com uma exaustiva análise daquilo que já foi produzido a respeito do objeto estudado, sem desconsiderar o caráter histórico e social do próprio pesquisador (RODRIGUEZ, 2014, p. 148). Este é o momento de entrar em contato com as teorias que poderão auxiliar nos direcionamentos mais pertinentes para o desenvolvimento do conhecimento científico.

No segundo momento, o pesquisador a partir do princípio da totalidade, “[...] entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido, isto é, as múltiplas determinações de índole social, política e econômica” (RODRIGUEZ, 2014, p. 148). No MHD tudo tem a ver com tudo, ou seja, nada pode ser analisado isoladamente. Cabe ao pesquisador estabelecer estas relações sociais e históricas que determinam o objeto observado (TRIVIÑOS, 1987, p. 74). Este processo exige um profundo exercício de análise; compreender a múltiplas determinações de um fenômeno não é uma tarefa fácil, porque o simples fato de entrar em contato com o objeto não o explica, por isso, segundo Rodriguez (2014, p. 148) “[...] é necessário filtrar as determinações e estabelecer as diversas relações do objeto de pesquisa”.

O terceiro passo de uma investigação seguindo os princípios do MHD, guarda relação com a própria transformação da sociedade transcendendo o mero aspecto conceitual e processual. Como já mencionado neste texto, o MHD procura compreender a realidade a fim de transformá-la e o último aspecto da pesquisa que segue esta concepção tem relação direta com esta ideia.

O terceiro aspecto a considerar na pesquisa transcende o nível conceitual e processual, dado que a investigação científica não só visa à construção de conhecimento, já que o objetivo final é a transformação da realidade. A intencionalidade e a essência do método do materialismo histórico-dialético são a transformação social. O pesquisador não é um mero observador, que desvenda o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e contribui com sua mudança. (RODRIGUEZ, 2014, p. 148).

Nosso intuito neste capítulo foi fornecer uma visão geral e panorâmica de como nosso objeto vem sendo analisado, e como já mencionado, não temos aqui o intuito de fazer uma descrição pormenorizada de todos os conceitos do materialismo histórico-dialético, descrevemos apenas os conceitos essenciais, porém, sempre que necessário nos valeremos de outros conceitos, tais como ideologia, alienação, fetichismo, entre outros.

5 O ESTADO DO CONHECIMENTO: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA, CIENTÍFICA E TEXTUAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Neste capítulo apresentaremos os resultados de nossas análises procurando evidenciar como vem sendo utilizada a didática histórico-crítica no Ensino Médio. É importante ressaltar que toda análise científica sempre está circunscrita a visão que o próprio pesquisador possui do seu objeto. Ainda que se procure o maior distanciamento possível do tema estudado, este sempre será analisado e organizado conforme as escolhas do próprio pesquisador, o que significa, portanto, que a maneira com que escolhemos proceder nesta análise é apenas uma dentre as várias possibilidades existentes.

Diante disto, nossas análises estão divididas em três dimensões, a saber, a dimensão bibliométrica, a dimensão científica e a dimensão textual. Tais dimensões foram definidas a partir do estudo de vários estados da arte e estados do conhecimento pesquisados, sobretudo o estado da arte feito por Sandra Simone Höpner Pierozan intitulado *Uma década de estudos sobre o plano de ações articuladas – PAR – revisão sistemática das produções acadêmicas (2019)* no qual nos apoiamos em vários momentos.

A primeira dimensão de análise – **bibliométrica** – é a parte mais estatística deste texto onde são apresentados de forma esquemática os dados relacionados as seguintes categorias: programa de pós-graduação, instituição, estado, região, titulação e palavras-chave dos trabalhos em que a didática histórico-crítica foi utilizada.

A segunda dimensão de análise desta pesquisa – **científica** – procura investigar questões relacionadas a estrutura metodológica das teses e dissertações selecionadas. Dentro desta dimensão trabalhamos com as seguintes categorias: abordagem, método, metodologia, relação entre o orientador da pesquisa e a didática histórico-crítica e/ou a pedagogia histórico-crítica e o referencial teórico relacionado especificamente com a DHC e/ou com a PHC em cada trabalho.

A última dimensão que compõe este capítulo – **textual** – concentra-se nas pesquisas em si de forma mais genérica. Nesta dimensão busca-se com mais ênfase analisar como a didática histórico-crítica vem sendo utilizada no Ensino Médio. Para isto analisamos o resumo, a temática, os objetivos e os resultados.

5.1 DIMENSÃO BIBLIOMÉTRICA

As informações que compõem esta dimensão de análise, ou seja, programa de pós-graduação, instituição, estado, região, titulação e palavras-chave dos trabalhos em que a didática histórico-crítica foi utilizada, por serem informações mais padronizadas, foram retiradas, em sua maioria, das primeiras páginas das pesquisas que fazem parte deste estado do conhecimento. No entanto, precisamos fazer duas observações sobre a seleção destas informações.

A primeira diz respeito aos dados referentes a mestrados profissionais, em algumas dissertações tais dados não estão contidos nas primeiras páginas e nem ao longo do texto, porém é possível deduzi-los, pois, o nome do programa, do curso e do orientador é o mesmo que as dissertações que são apresentadas como pertencentes a mestrados profissionais. Mesmo assim foi feita uma busca manual (no site das instituições) para encontrar cada uma das dissertações que não possuíam esta informação de forma explícita e confirmá-la.

A segunda observação diz respeito ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica pertencente a UNESP/ campus Bauru, este programa apareceu grafado de duas formas diferentes ao longo das dissertações: *Docência para a Educação Básica* e *Docência para Educação Básica*. Ao conferirmos no site da referida instituição também percebemos esta dupla grafia, nossa opção foi por utilizar a grafia com a letra *a* antes da palavra Educação. Feitas estas observações, passemos a primeira parte de nossas análises.

Nosso corpo de análise, como detalhado no percurso metodológico, é composto por 26 trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT. Os 2 trabalhos mais antigos são as dissertações publicadas no ano de 2006 por Claudio Kravchychyn e Cinthia Leticia de Carvalho Roversi intitulados, respectivamente, *Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a Educação Física no Ensino Médio* e *A poluição das águas do rio Bauru sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. O trabalho mais recente foi a dissertação publicada por Valdirene Soares dos Santos no ano de 2021 com o título *Orientação profissional no Ensino Médio: uma proposta de abordagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*.

Sobre a distribuição destes 26 trabalhos por ano de publicação, temos, conforme nos mostra o Quadro 3, 6 trabalhos sendo concluídos no ano de 2018, assim como, 6 trabalhos em 2019. Quatro trabalhos foram defendidos em 2020. Dois trabalhos também foram

terminados em cada um dos seguintes anos: 2006, 2015, 2016 e 2017. Um trabalho foi produzido tanto em 2014 quanto em 2021.

Quadro 3 – Distribuição por ano de publicação

Ano	Quantidade
2006	2
2014	1
2015	2
2016	2
2017	2
2018	6
2019	6
2020	4
2021	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisarmos estes dados percebemos uma maior produção, em comparação aos outros anos, em 2018 e 2019. Tal fato provavelmente tenha relação com todo o contexto político que nosso país vive desde 2013 com as manifestações que começaram a corroer as conquistas do campo progressista e ao mesmo tempo deram visibilidade, e posteriormente poder, a visões e políticos reacionários.

Com o processo de impeachment de 2016 que levou o então vice-presidente Michel Temer (MDB) ao poder e posteriormente a eleição de Jair Bolsonaro (PSL) no ano de 2018, ambos respaldados pelo modelo neoliberal, vários direitos históricos da classe trabalhadora começaram a ser atacados e retirados, levando a um retrocesso no campo das políticas sociais e também nas políticas educacionais (GONÇALVES, 2017, p. 134).

Diante desta situação é natural que se procure meios para se resistir a tais ataques e, é neste interim que a pedagogia histórico-crítica se insere, pois, através de sua fundamentação calcada no materialismo histórico-dialético, esta nos fornece meios de problematizar opções de luta para a classe trabalhadora.

É importante ressaltar que nosso objeto de pesquisa não é a pedagogia histórico-crítica e sim a utilização da didática histórico-crítica, mas, conforme a primeira se desenvolve, por uma cadeia de consequências, a segunda também passe por um processo de discussões e aprimoramentos. Para confirmarmos esta tese necessitaríamos analisar a

produção ligada diretamente a pedagogia Histórico-crítica, no entanto, este não é o propósito desta pesquisa.

Outro dado que nos chama a atenção em relação a esta categoria é o hiato de tempo de 2006 a 2013 sem produções a respeito da utilização da didática histórico-crítica, mostrando que, de fato, houve uma baixa produção de trabalhos sobre a PHC de forma geral nos anos 2000, mas que esta vem aumentando nesta última década terminada em 2020 conforme nos afirmam Galvão, Martins e Lavoura (2019, p. 51).

A baixa produção do ano de 2021 provavelmente se explique pelo fato de que esta dissertação está sendo terminada em meados de 2022, o que leva a falta de tempo hábil para analisar as prováveis dissertações e teses que foram defendidas em 2021, mas que, muito possivelmente, estão passando por processos de revisão para posteriores publicações.

Quanto a distribuição destes 26 trabalhos por nível/formato de pós-graduação, temos a seguinte divisão: 1 pesquisa é uma tese de doutorado e as outras 25 são dissertações de mestrado. Destas 25 dissertações de mestrado, 17 pertencem a mestrados profissionais e 8 pertencem a mestrados acadêmicos, conforme é possível conferir no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição por nível/formato de pós-graduação

Nível/formato de pós-graduação	Quantidade
Mestrado profissional	17
Mestrado acadêmico	8
Doutorado	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

A larga preponderância de dissertações de mestrados profissionais pode ser explicada pela especificidade de um de nossos critérios de inclusão, a saber, que a pesquisa tenha aplicação prática em sala. Os mestrados profissionais se caracterizam justamente por fomentar a produção de pesquisas com cunho prático, portanto, nos parece coerente que a didática histórico-crítica apareça como metodologia mais utilizada neste formato de mestrado e não no formato acadêmico.

O fato de termos encontrado apenas uma tese de doutorado nos revela, em um primeiro momento, uma grande desproporcionalidade na produção, mas que também possui relação com a própria oferta de cursos de mestrado e doutorado pelo país. A oferta de cursos

de doutorado é bem menor em relação aos cursos de mestrado, e normalmente está concentrada em capitais ou em grandes centros, o que leva muitos pesquisadores a não terem condições de continuarem suas investigações.

Outra possibilidade que pode explicar esta diferença é que a própria natureza do doutorado é diferente da natureza do mestrado. Enquanto no mestrado o pós-graduando está iniciando sua vida no mundo da pesquisa, no doutorado, o pesquisador já está mais maduro para desenvolver suas investigações. No mestrado, muitas vezes, é possível aplicar algum método ou teoria, enquanto no doutorado, procura-se desenvolver academicamente pressupostos mais teóricos, ainda que isto não seja regra, a enxergamos como uma possibilidade de explicação para o fenômeno aqui encontrado.

Em relação a distribuição dos trabalhos por região (Quadro 5), é possível perceber um grande volume de produções na região sudeste, 16 trabalhos, sendo quase o triplo da região que ficou em segundo lugar, a região sul, com 6 trabalhos. Tais dados demonstram a desigualdade no que se refere a pesquisa, sendo ainda mais perceptível ao constatarmos que a região centro-oeste aparece com 3 trabalhos, e a região nordeste apenas com 1. No entanto, os referidos dados apenas refletem desigualdades históricas no que se refere à educação superior em nosso país conforme analisou Barros (2000).

Quadro 5 – Distribuição por região

Região do país	Quantidade
Sudeste	16
Sul	6
Centro-oeste	3
Nordeste	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro fator que justifica o fato de que a quantidade de trabalhos que aparece na região sudeste ser muito maior do que as outras regiões do país, possui ligação direta com o fato de que a pedagogia histórico-crítica (e a didática Histórico-crítica) possuem uma relação umbilical com a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – situada em São Paulo, região sudeste.

Foi nas dependências da UNESP, no campus de Marília que se realizou o já clássico simpósio “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira” em 1994. No campus de Bauru foi sediado o Congresso “Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano” no ano de 20015 e no campus de Araraquara o Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” (GALVÃO; MARTINS; LAVOUTRA, 2019). Para aqueles que investigam a pedagogia histórico-crítica estes encontros são de extrema relevância, pois neles debateram-se como a PHC vem sendo desenvolvida e também novas possibilidades para a mesma.

Além destes fatos, na UNESP/ Araraquara está sediado o grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” (GPEME), grupo este liderado por Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, dois dos maiores expoentes da pedagogia histórico-crítica no Brasil. Tais explicações também justificam porque São Paulo é o estado que mais aparece como tendo pesquisas desenvolvidas sobre a didática histórico-crítica, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição por unidades da federação

Unidades da federação	Quantidade
São Paulo	15
Paraná	6
Goiás	2
Sergipe	1
Minas Gerais	1
Brasília	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro estado que também se destaca em número proporcional de publicações é o Paraná, ainda que não atinja nem metade das produções de São Paulo. Este fato se dá porque o referido estado passou por um processo de implementação da PHC como concepção pedagógica oficial no final da década de 1980 e começo da década de 1990, ainda que esta tenha acontecido “[...] por interesse do estado em obter a hegemonia e o consenso, não se constituindo, no entanto, numa escolha da classe trabalhadora diante das suas reais necessidades e interesses” (BACZINSKI, 2009, p. 56). Este processo de implementação, ainda que com os referidos interesses e limitações, faz com que, em nossa análise, a PHC desperte, no mínimo, a curiosidade do professorado paranaense.

No que tange as instituições que mais aparecem (Quadro 7), temos como destaque a UNESP/ Bauru com 10 pesquisas. Este fenômeno possui ligação direta com todo o detalhamento feito acima sobre a relação entre a PHC e a referida universidade em suas mais diversas unidades. Em segundo lugar neste quesito, aparece a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 4 pesquisas, que como também já explicado, possui uma influência da PHC devido ao processo de implantação desta como concepção oficial do estado do Paraná.

Quadro 7 – Distribuição por instituições

Instituições	Quantidade
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ campus Bauru	10
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	4
Universidade Federal de Goiás	2
Universidade Estadual de Londrina	2
Universidade Federal de São Carlos	2
Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade de Brasília	1
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ campus Rio Claro	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade de Juiz de Fora	1
Universidade Estadual de Campinas	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Os programas de pós-graduação (PPG) que mais se destacam nesta pesquisa em número de recorrências (conforme Quadro 8), são o PPG em Docência para a Educação Básica, com 7 incidências, e o PPG em Ensino de Física, com 4 aparições. Estas recorrências são explicadas pelo fato de que o primeiro PPG citado está sediado na UNESP/ Bauru, enquanto o segundo é ofertado na UTFPR.

Quadro 8 – Distribuição por programa de pós-graduação

Programa de pós-graduação	Quantidade
Docência para a Educação Básica	7
Ensino de Física	4
Educação	3
Educação para a Ciência	2

Ensino na Educação Básica	2
Ensino de Ciência e Matemática	1
Ensino e História de Ciência da Terra	1
Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	1
Ensino de Ciências	1
Geografia	1
Prof-Socio	1
Prof-Filo	1
Profmat	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Outra informação que julgamos como relevante levantar para este estado do conhecimento se refere às palavras-chave. Estas, em tese, deveriam explicitar os eixos centrais de cada pesquisa, no entanto, muitas vezes a inserção das palavras-chave não expressam aquilo que de fato aparece no trabalho. Não nos propomos aqui a fazer este julgamento, analisaremos as palavras-chave para, a partir delas, evidenciar o que cada autor julgou como eixos centrais de suas respectivas pesquisas.

Diante destas considerações, a análise das palavras-chave das 26 pesquisas aqui estudadas nos permitiu constatar que 3 foram os termos que mais se destacaram, são estes: “ensino” (aparecendo em 17 das 26 pesquisas), “Pedagogia histórico-crítica” (aparecendo em 16 pesquisas) e “Ensino Médio” (aparecendo em 6 pesquisas). Tais dados podem ser conferidos no Quadro abaixo:

Quadro 9 – Recorrência das palavras-chave nas pesquisas

Palavras-chave	Recorrência
Ensino	17
Pedagogia histórico-crítica	16
Ensino Médio	6

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação a palavra-chave “ensino” precisamos destacar primeiramente que esta aparece apenas 2 vezes de forma isolada compondo um descritor, nas outras 15 vezes a palavra ensino aparece acompanhada de algum componente curricular, sendo assim distribuída: “Ensino de Sociologia” (4 vezes), “Ensino de Física” (4 vezes), “Ensino de

Ciências” (3 vezes), “Ensino de Biologia” (1 vez), “Ensino de Geografia” (1 vez), “Ensino de Psicologia” (1 vez), “Ensino de Matemática” (1 vez) e “Ensino de Filosofia” (1 vez). Em uma pesquisa a palavra “Ensino” aparece duas vezes, sendo uma como “Ensino de Biologia” e a outra como “Ensino de Ciências”.

Algumas observações precisam ser feitas sobre estes números. O fato de Sociologia aparecer como um dos componentes mais recorrentes nas palavras-chave é um dado que não nos surpreende, pois como a DHC possui base materialista-dialética – e sendo Marx um dos principais teóricos da Sociologia –, nos parece coerente que professores desta disciplina a utilizem. Por possuírem domínio sobre as bases conceituais do marxismo, este se torna mais inteligível para os professores deste componente curricular.

Algo que também nos chamou a atenção foi o fato do Ensino de Física e ciências/Biologia aparecerem logo após a disciplina de Sociologia. Dado que a lógica das ciências naturais é diferente das ciências humanas, nos surpreendeu positivamente esta informação. Isto pode significar uma busca por parte dos professores desta disciplina por métodos mais interpretativos e coerentes com a própria natureza da educação.

Uma ausência sentida, foi em relação a disciplina de História, por esta ter uma grande relação com o MHD, *a priori*, nos parecia evidente que alguns trabalhos sobre ela apareceriam, no entanto, não foi identificado nenhuma pesquisa que atendesse aos nossos critérios, ressaltando, portanto, a necessidade de que a PHC seja mais divulgada para os profissionais deste componente curricular, assim como para os demais profissionais das demais áreas do saber que trabalham com os mais diversos componentes curriculares.

Na seção onde trataremos da dimensão textual das pesquisas analisadas nos aprofundaremos em como cada pesquisador utilizou a DHC/PHC em suas investigações.

Sobre o termo “Pedagogia histórico-crítica” temos sua incidência em 16 dos 26 trabalhos, uma possibilidade de explicação para tal fenômeno seja o fato de que para muitos autores o ensino através da PHC não foi seu objetivo. Muitos autores mostraram-se mais preocupados em como ensinar determinado objeto de aprendizagem, usando a PHC apenas como suporte, sua intenção final, portanto, não estava em descobrir se a PHC funcionaria ou não como método de ensino.

O termo “Ensino médio” como palavra-chave apareceu em apenas 6 dos 26 trabalhos, explicitando que para a maioria dos autores o “Ensino Médio” em si não era um dos focos centrais do trabalho, ou seja, tal aplicação poderia ocorrer na fase final do Ensino

Fundamental que não comprometeria os resultados pretendidos. Uma das possíveis explicações para a escolha desta etapa de ensino como campo empírico para a utilização da DHC seja o fato de que, como a tal método exige uma consciência crítica maior, a priori, é mais fácil extrair tal atitude dos adolescentes que compõem a faixa etária do ensino médio.

Por fim destacamos que a palavra-chave “Didática histórico-crítica” aparece apenas em 1 dos trabalhos: *Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e possibilidades de sua implementação* de autoria do pesquisador Luís Carlos da Silva. Neste trabalho temos uma densa discussão a respeito da evolução da DHC, porém, no deteremos mais detalhadamente nesta pesquisa na dimensão de análise textual.

5.2 DIMENSÃO CIENTÍFICA

Para obtermos os dados que compõem esta dimensão de análise (abordagem, método, metodologia, relação entre o orientador da pesquisa e a didática histórico-crítica e/ou a pedagogia histórico-crítica e o referencial teórico relacionado especificamente com a DHC e/ou com a PHC) foi necessário, na maioria dos casos que se realizasse a leitura das introduções, dos capítulos que versam sobre a metodologia, e por vezes de outras partes dos textos, pois, como não há uma padronização para tais categorias, estas se encontram de forma dispersa ao longo das produções. Não raras vezes, tais informações não estão explícitas, o que nos fez, em alguns casos, usarmos de deduções (quando isto acontecer, será explicado no texto, para respeitarmos aquilo que o pesquisador de fato escreveu). Iniciemos nossas análises pela abordagem escolhida pelos autores para desenvolver suas pesquisas.

Nosso estudo nos permitiu descobrir que em 21 dos 26 trabalhos aqui analisados foi utilizada de forma explícita uma abordagem de tipo qualitativa. Os outros 5 trabalhos não mencionam diretamente a utilização desta abordagem, porém, a partir de algumas evidências (que serão posteriormente explicadas) podemos deduzir que se encaixam na mesma abordagem. Nomeamos estes trabalhos como “abordagem qualitativa por dedução” (Quadro 10 e apêndice b).

A opção por parte dos autores em utilizar uma abordagem de tipo qualitativa já era esperada devido a uma peculiaridade deste estado do conhecimento que é analisar como os professores se valem da DHC em suas aulas, ou seja, suas pesquisas são obrigatoriamente de caráter empírico. Tais pesquisas, conforme classificação de Gil (2008), podem ser do tipo

estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante e, conforme o mesmo Gil (2008, p. 175), nestas pesquisas os procedimentos são normalmente de caráter qualitativo.

Ao escolherem a abordagem qualitativa, os pesquisadores a fazem devido a fluidez desta e por esta também permitir que ao longo do processo os passos sejam reexaminados e modificados conforme a necessidade (GIL, 2002, p. 134), sem jamais perder o caráter científico de vista. Tal atitude é de extrema importância, pois, como neste tipo de pesquisa se ouve o sujeito durante o processo, é importante que a pesquisa vá se definindo conforme as informações vão sendo obtidas através deste contato.

Ainda, outro fator que podemos destacar sobre a abordagem destas pesquisas serem todas de cunho qualitativo (ainda que por dedução em alguns casos) possui relação com o próprio caráter dialético da DHC, pois, “[...] como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma” (GIL, 2008, p. 14), ou seja, quem utiliza a DHC, por uma questão de coerência epistemológica, deveria se valer de uma visão dialética sobre a realidade, esta, por sua vez, está ligada a abordagem qualitativa.

São estes pressupostos descritos acima que foram utilizados para enquadrar, por dedução, as 5 pesquisas que não explicitam sua filiação a abordagem qualitativa na mesma, pois, apesar desta informação não ser expressa claramente no texto, existem outros indícios que através de um processo de cruzamento de dados nos fazem chegar a esta conclusão.

As 5 pesquisas que não citam textualmente sua filiação a abordagem qualitativa são: 1) *O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora*; 2) *Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica*; 3) *O experimento de Oliver Lodge: uma proposta de inserção da abordagem histórico-filosófica para o eletromagnetismo*; 4) *A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórica-crítica*; e 5) *Saberes da sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica*.

O cruzamento de dados que nos fez encaixar estas pesquisas na abordagem qualitativa possui relação com o método e a metodologia que os respectivos autores usaram em seus textos, pois, conforme já explicado acima, alguns métodos e algumas metodologias

precisam necessariamente utilizar uma abordagem qualitativa, caso contrário, suas conclusões ficariam comprometidas.

No Quadro 10 demonstramos como estes 5 trabalhos utilizam ou o método materialista histórico-dialético, ou metodologias de caráter empírico (estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante). Em alguns casos as pesquisas se encaixam em uma abordagem qualitativa tanto pelo método, quanto pela metodologia., pois se valem dos dois ao mesmo tempo.

Optamos por usar neste Quadro apenas aquilo que apareceu de forma explícita nos textos, por exemplo, nos trabalhos *O experimento de Oliver Lodge: uma proposta de inserção da abordagem histórico-filosófica para o eletromagnetismo* e *A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórica-crítica* os autores não especificam qual a metodologia utilizada, por respeito a escrita do autor, nos mantivemos fiéis a redação original. No entanto, adiante neste texto, categorizaremos método e metodologia, neste momento nos valeremos de algumas deduções/ categorizações generalistas, o que não pretendemos fazer agora para não extrairmos nenhuma conclusão que vá além do que os próprios textos nos dizem.

Quadro 10 – Abordagem qualitativa por dedução

Pesquisa	Método	Metodologia
O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora	Crítico-dialético	Pesquisa participante
Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Pedagogia Histórico-crítica/ Ausubel	Pesquisa participante
O experimento de Oliver Lodge: uma proposta de inserção da abordagem histórico-filosófica para o eletromagnetismo	Pedagogia Histórico-crítica	Metodologia não explicitada pelo autor

A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórica-crítica	Materialismo histórico-dialético	Metodologia não explicitada pelo autor
Saberes da sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica.	Pedagogia histórico-crítica	Pesquisa participante

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro fator importante do Quadro 10, que também será explicado posteriormente, diz respeito aquilo que alguns pesquisadores chamaram de “método histórico-crítico”, fazendo referência assim a própria PHC. Os autores optaram por colocá-la como se fosse o próprio método, se filiando, portanto, ao MHD de forma indireta. Este fenômeno acontece, como é possível conferir no Quadro 10, em 3 dos 5 textos, excetuando os textos *A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórica-crítica* e *O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora*.

Dando continuidade as análises dos elementos científicos das 26 pesquisas que estamos estudando, passemos ao detalhamento dos métodos que nelas foram utilizados. Nestas 26 pesquisas identificamos a seguinte categorização: em 14 pesquisas os autores afirmaram usar a pedagogia histórico-crítica (ou o método histórico-crítico), em 8 trabalhos ficou expresso a filiação destes com o materialismo histórico-dialético diretamente, em 1 pesquisa os autores disseram utilizar a PHC juntamente com a psicologia histórico-cultural e a metodologia crítico-superadora, em 1 pesquisa o autor fez menção a utilização da PHC apenas com a psicologia histórico-cultural, em 1 pesquisa o autor fez um híbrido entre a PHC e a aprendizagem significativa de David Ausubel e, por fim, 1 autor definiu sua pesquisa como de cunho crítico-dialética. Estas informações estão esquematizadas no Quadro abaixo.

Quadro 11 – Distribuição por método

Método	Quantidade
Pedagogia histórico-crítica	14
Materialismo histórico-dialética	8
Pedagogia histórico-crítica + psicologia histórico-cultural + metodologia crítico-superadora	1

Pedagogia histórico-crítica + psicologia histórico-cultural	1
Pedagogia histórico-crítica + aprendizagem significativa	1
Crítico-dialético	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Encontrar estas informações nos textos não foi tarefa simples, pois, muitas vezes os autores não expressaram diretamente qual método foi utilizado, é possível que este fenômeno aconteça porque alguns pesquisadores não gostam de definir categoricamente seu método (e também sua metodologia), pois tal definição implica no uso estrito das categorias do método selecionado. Muitos pesquisadores preferem trabalhar por aproximação, sem definir textualmente o método, para que possam se utilizar de algumas hibridizações sem incorrer em erros categoriais.

Como visto no Quadro 11 o método mais utilizado (textualmente pelos autores) foi a pedagogia histórico-crítica (14 dos 26 trabalhos). A PHC, como visto exhaustivamente neste trabalho, possui uma base materialista histórico-dialética, por isso, nos parece que muitos autores não se preocuparam em definir o método de forma mais explícita, pois, ao se aproximarem da PHC já estão, por uma relação necessária, se filiando ao materialismo histórico-dialético. Alguns autores (8 de 26), no entanto, optaram por citar nominalmente a utilização do MHD como método. O autor que filiou sua pesquisa ao método crítico-dialético (apêndice b) apenas usou uma variante do MHD.

Em relação as demais pesquisas, o que percebemos foram certos detalhamentos e hibridizações, por exemplo, o autor do texto *Significações atribuídas a animais sinantrópicos ou peçonhentos por estudantes de uma escola pública* fez menção de utilizar a PHC juntamente com a Psicologia histórico-cultural logo no primeiro parágrafo de sua introdução “A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ambas sustentadas pelo materialismo histórico-dialético, são referências para este estudo, que tem por objeto de estudo significações sobre uma temática relacionada ao ensino de biologia” (FERNANDES, 2019, p. 6).

O autor do texto *O ensino do esporte orientação na escola: possibilidade e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora* utilizou a PHC juntamente

com a Psicologia histórico-cultural e metodologia crítico-superadora conforme fica explicito neste trecho:

A princípio, nosso estudo estaria pautado na teoria pedagógica histórico-crítica e na metodologia crítico-superadora da Educação Física, ambas assentadas no materialismo histórico-dialético. Contudo, no decorrer do processo de formação, a participação em grupos de estudo, a apresentação de trabalhos e o debate fraterno com os pares nos levaram a perceber que precisaríamos avançar mais no referencial, buscando compreender também as especificidades de lecionar para adolescentes no ensino médio. Assim, passamos a incluir também as contribuições da psicologia histórico-cultural para melhor compreender o destinatário da ação pedagógica na última etapa da educação básica. (CAUPER, 2018, p. 16).

Outro pesquisador que se utilizou de uma espécie de hibridização foi o autor do texto *Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. No referido texto, o autor junta a PHC com a teoria de David Ausubel (aprendizagem significativa), isto fica claro ao autor afirmar, logo depois de explica-las que “De acordo com o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, podemos desenvolver a prática pedagógica [...]” (GURGEL, 2018, p. 43).

Se faz necessário destacar que ao longo de seus textos os três autores fazem menção ao MHD como base da pedagogia histórico-crítica, porém, não foi encontrado alguma informação explícita deste ser o método adotado. Por este motivo preferimos categorizar estes trabalhos separadamente ao invés de apenas agrupá-los por dedução ao materialismo histórico-dialético ou a pedagogia histórico-crítica.

Procuramos nesta pesquisa também fazer uma categorização das metodologias utilizadas pelos autores em suas respectivas pesquisas com o intuito de percebermos quais os procedimentos mais utilizados. Conforme a metodologia empregada os passos da pesquisa se sucedem de formas específicas, ou seja, a mesma pesquisa utilizando de outros procedimentos poderia levar a resultados diferentes. Porém, antes de apresentarmos de forma esquematizada estas metodologias é necessário que façamos duas observações.

A primeira observação diz respeito a multiplicidade de termos utilizada nos trabalhos para se referirem a método e metodologia, percebemos que não existe uma padronização para este fenômeno, o que muitos autores nomeiam como sendo metodologia, na verdade, seria método e vice-versa. Tal fenômeno fez com que este trabalho de categorização fosse

extremamente árduo, pois precisamos conferir as nomenclaturas usadas, para conseguir classificá-las, procurando a todo momento respeitar a escrita do autor.

A segunda observação diz respeito aos trabalhos em que não foi encontrada a metodologia empregada, nestes trabalhos optamos por utilizarmos uma expressão genérica que procura demonstrar que o autor utilizou a didática histórico-crítica em seu trabalho (como é um dos critérios de inclusão deste estado do conhecimento), porém, não a especificou. A nomenclatura que utilizamos foi “pesquisa empírica não especificada” (Quadro 12 e apêndice b). Em alguns casos seria possível fazer algum tipo de dedução – como, por exemplo, nas pesquisas que falam sobre algum tipo de intervenção pedagógica –, porém, para que não incorrêssemos em conclusões equivocadas, optamos por essa expressão. Diante disto, a categorização das metodologias ficou da seguinte forma:

Quadro 12 – Distribuição por metodologia

Metodologia	Quantidade
Pesquisa empírica não especificada	11
Pesquisa-ação	4
Pesquisa de intervenção	3
Estudo de campo	3
Pesquisa participante	3
Pesquisa-ensino	1
Estudo de caso	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

As pesquisas que se valem destes tipos de metodologias normalmente se utilizam de entrevistas, formulários, diários de campo, observações entre outras técnicas de coleta de dados, percebemos em nossas investigações a recorrência destas técnicas sendo utilizadas pelos pesquisadores.

Outro dado que procuramos sistematizar neste estado do conhecimento foi a relação entre o orientador da pesquisa e a didática histórico-crítica (Quadro 13), porém, para conseguirmos extrair informações relevantes desta relação precisamos extrapolar aquilo que aparece apenas nos textos fazendo algumas pesquisas nos currículos hospedados na plataforma *lattes*. Neste interim, procedemos da seguinte forma: a) pesquisamos o currículo *lattes* de todo o orientador que apareceu em mais de um trabalho; e b) o que procuramos em

seus currículos foi a menção a didática histórico-crítica ou a pedagogia histórico-crítica. Com isso objetivamos saber se o orientador possui alguma relação mais próxima com a DHC e/ou com a PHC participando de grupos de estudos, publicando artigos ou orientando mestrados e doutorandos.

Quadro 13 – Distribuição por orientadores

Orientador	Quantidade de trabalhos orientados
Vitor Machado	3
Cesar Vanderlei Deimling	3
Fábio Fernandes Villela	2
José Roberto Boettger Giardinetto	2
Luciana Maria Lunardi Campos	2
Alcir Horácio da Silva	2
Divanizia do Nascimento Souza	1
Vânia Maria Nunes dos Santos	1
Cleyton Hércules Gontijo	1
Wilson de Souza Melo	1
Sandra Aparecido Pires Franco	1
Zenaide de Fátima Dantes Correia Rocha	1
José Gilberto de Souza	1
José Misael Ferreira do Vale	1
Sônia Maria Vicente Cardoso	1
Silvio César Moral Marques	1
Luiz Bezerra Neto	1
Ângelo Maria de Souza Lima	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentro dos nossos critérios os orientadores que tiveram seus currículos analisados foram: Vitor Machado (3 orientações), Cesar Vanderlei Deimling (3 orientações), Fábio Fernandes Villela (2 orientações), José Roberto Boettger Giardinetto (2 orientações), Luciana Maria Lunardi Campos (2 orientações) e Alcir Horácio da Silva (2 orientações). A primeira informação que procuramos foi se a expressão didática histórico-crítica aparecia em algum dos respectivos currículos, porém, esta não foi encontrada em nenhum dos 6 currículos analisados.

O segundo ponto analisado foi o resumo informado pelos orientadores na plataforma *lattes*, procuramos neste momento alguma menção a pedagogia histórico-crítica. O único orientador que colocou em seu resumo algo relacionado a PHC foi José Roberto

Boettger Giardinetto, o referido pesquisador cita em seu resumo que é líder de um grupo de estudos sobre pedagogia histórico-crítica e Educação Matemática.

A última informação que procuramos nos currículos destes pesquisadores foi quantas vezes aparecia a expressão pedagogia histórico-crítica e em que contexto esta era citada. A recorrência que encontramos desta expressão foi a seguinte: Vitor Machado (4 vezes), Cesar Vanderlei Deimling (4 vezes), Fábio Fernandes Villela (41 vezes), José Roberto Boettger Giardinetto (93 vezes), Luciana Maria Lunardi Campos (19 vezes) e Alcir Horácio da Silva (14 vezes). Estas aparições normalmente estão ligadas a artigos e capítulos de livros publicados por estes pesquisadores e participação em eventos/ bancas de mestrado e doutorado. Isto nos mostra que os 6 orientadores, em maior ou menor grau, possuem relação com a PHC. Porém, o orientador que mais se destacou nesta pesquisa foi José Roberto Boettger Giardinetto que, para além de ter publicado e orientado, também ministra disciplinas relacionadas a PHC.

Para encerrarmos nossas análises da dimensão científica dos trabalhos que compõem este estado do conhecimento procuramos analisar o referencial teórico que embasou os autores naquilo que se refere a didática histórico-crítica e/ou a pedagogia histórico-crítica. Para extrairmos estas informações, seguimos alguns critérios a fim de obtermos um conjunto de dados relevantes que auxiliem futuros pesquisadores que venham a se deter em estudar a DHC.

O primeiro critério diz respeito aquilo que procuramos. Nosso objetivo foi encontrar o referencial teórico relacionado a didática histórico-crítica e a pedagogia histórico-crítica. Vários autores não se preocuparam em fazer alguma discussão sobre a didática histórico-crítica, apenas mencionaram o fato de fazerem uso da PHC e por isso a descreveram. Diante disto, optamos por procurar no referencial teórico aquilo que se relaciona tanto com a DHC quanto com a PHC.

Algo importante que também precisamos mencionar é que não é nosso objetivo procurarmos todas as bases teóricas das 26 pesquisas, pois em cada uma delas a DHC e/ou a PHC foi utilizada tendo como objeto de ensino aquilo que o pesquisador escolheu, por exemplo, na dissertação *A sociologia no ensino médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da pedagogia histórico-crítica e produto educacional “trilha da cidadania”* o autor faz uma longa análise sobre o ensino de sociologia, posteriormente analisa o conceito de

cidadania, somente depois destas análises é que a PHC é explicada. Nosso foco foi analisar qual o referencial teórico utilizado na parte do texto que se detém sobre a PHC.

O segundo critério diz respeito a seção da pesquisa onde procuramos tal referencial. Precisamos ressaltar quão árdua foi esta tarefa, pois muitos autores não destinaram uma parte específica do seu texto para a DHC ou para a PHC, por isso, criou-se como recorte analisar apenas as partes dos textos onde a teoria relacionada a DHC e a PHC são explicitadas.

De posse de todos estes critérios e observações, montamos o Quadro 14 que apresenta os 9 autores mais citados sobre a DHC/ PHC nas seções teóricas dos textos. Vale ressaltar que não fizemos uma contagem absoluta das referências e sim levando em consideração o fato de o autor ter sido mencionado pelo menos uma vez no texto, ou seja, a nos importa o fato do autor ter sido mencionado pelo menos uma vez no texto e não quantidade de citações feitas do mesmo em cada texto. Destacamos ainda que é possível que os autores tenham sido citados em outras seções do texto, o que nos levaria a uma contagem diferente, porém, como dito, nos detivemos apenas na seção teórica.

Quadro 14 – Teóricos da DHC/PHC mais citados nos textos

Nome do autor	Quantidade de textos em que é citado
Dermeval Saviani	26
João Luiz Gasparin	14
Newton Duarte	11
Karl Marx	10
Ana Carolina Galvão Marsiglia	10
Lígia Márcia Martins	8
Antonio Gramsci	5
Tiago Nicola Lavoura	5
Lev Semionovitch Vygotsky	4

Fonte: Elaborado pelo autor

O único autor que está presente como fundamentação teórica da DHC e da PHC em todos os trabalhos, como já era esperado, foi Dermeval Saviani. Suas duas obras clássicas, que servem de suporte para a PHC, *Escola e Democracia* e *Pedagogia histórico-crítica* são amplamente utilizadas pelos pesquisadores para embasar pedagogicamente seus trabalhos científicos.

O segundo autor que mais aparece como referencial teórico é João Luiz Gasparin com sua clássica obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica* (14 textos) onde o referido autor procura, a sua maneira, exemplificar como os cinco momentos da PHC propostos por Dermeval Saviani no livro *Escola e Democracia* podem ser transpostos didaticamente para a sala de aula.

Em relação a sustentação filosófica da PHC temos Karl Marx (criador do materialismo histórico-dialético) sendo citada em 10 textos e Antonio Gramsci sendo citado em 5 textos. Outra fonte citada várias vezes que poderíamos encaixar neste grupo de filósofos é Newton Duarte (citado em 11 textos), o referido autor é juntamente com Saviani um dos pilares da PHC no que se refere a pensamento filosófico.

Três autores que também figuram entre os mais citados são Ana Carolina Galvão Marsiglia (em 10 textos), Lígia Márcia Martins (em 8 textos) e Tiago Nicola Lavoura (em 5 textos). Como visto no segundo capítulo deste estado do conhecimento os três pesquisadores têm se dedicado a desenvolver a DHC em contraposição as ideias defendidas por Gasparin, isto explica o fato destes aparecem nestes trabalhos. Porém, é preciso frisar que diferentemente de Gasparin que normalmente é citado a partir de sua obra clássica, estes autores aparecem ora juntos, ora separados, tendo vários textos sendo citados.

Por fim, outro autor citado com certa recorrência nestas pesquisas é o psicólogo russo Lev Semionovitch Vygotsky (4 textos), é a partir dele que a as bases psicológicas da PHC foram construídas, por isto é natural sua aparição. Porém, a autora que pesquisa a obra do psicólogo russa buscando transportá-la para DHC e para a PHC é Lígia Márcia Martins, muitos autores preferiram utilizá-la como fonte, ao invés de ir até a fonte primária, isto também explica porque ela foi mais citada que o pai da psicologia histórico-cultural.

De modo geral a dimensão científica mostrou que nos trabalhos analisados, muito embora conseguimos identificar a abordagem, método, metodologia, relação entre o orientador da pesquisa e a didática histórico-crítica e/ou a pedagogia histórico-crítica e o referencial teórico relacionado especificamente com a DHC e/ou com a PHC, esses aspectos, por vezes são superficiais. No nosso entendimento a ausência de definição teórica das bases epistemológicas, bem como do rigor da metodologia (visto alguns trabalhos serem mais genéricos como apontado acima), fragilizam não apenas a fonte epistêmica, mas a análise dos dados. Por outro lado, a presença dos pressupostos teóricos mostra que a PHC, o MHD e a DHC são um caminho que está em pauta.

5.3 DIMENSÃO TEXTUAL

Nesta dimensão de análise passaremos a nos concentrar nos próprios textos de forma mais direta procurando evidenciar o que estes trazem de relevante em relação a utilização da didática histórico-crítica em disciplinas do currículo do ensino médio. Para atingir tal finalidade nos concentramos em analisar os resumos, as temáticas, os objetivos e os resultados encontrados em cada pesquisa.

Neste capítulo mais uma vez procuramos ser fieis aquilo que cada autor escreveu sobre sua pesquisa, por isto faremos menção em vários momentos dos próprios resumos produzidos por cada pesquisador, adensando sempre que necessário com as conclusões que foram extraídas a partir da leitura da totalidade das pesquisas.

Em relação a classificação que decidimos assumir para agrupar as dissertações e teses, optamos por categorizar tais trabalhos a partir das disciplinas em que a didática histórico-crítica foi utilizada. A tarefa de separar e agrupar as pesquisas é sempre árdua e desafiadora, pois, depende de uma escolha do próprio pesquisador, esta, por sua vez, levará a resultados que, com certeza, seriam outros, caso fossem assumidas categorizações diferentes.

Nossa opção por usar os componentes curriculares como forma de agrupar as pesquisas se deu por entendermos que existe dentro do próprio grupo dos pesquisadores ligados a DHC uma preocupação em desenvolvê-la relacionando-a diretamente com tais componentes. Este fato ficou evidente no curso *Pedagogia histórico-crítica: currículo, ciência e didática* oferecido via YOUTUBE no ano de 2021 onde a parte central do curso foi justamente as experiências de pesquisadores que procuram desenvolver formas de ensino que utilizem a DHC nos componentes curriculares do ensino médio.

Diante disto, temos a seguinte classificação que servirá de eixo norteador das próximas discussões: em 6 pesquisas a DHC foi utilizada nas aulas de Sociologia, em 5 pesquisas utilizou-se a DHC nas aulas de Física, em 4 pesquisas a DHC aparece sendo utilizada nas aulas de Biologia, em 3 trabalhos professores de Educação Física utilizam a DHC, 2 professores de Geografia, 2 professores de Filosofia e 2 professores de Matemática também a utilizaram em suas aulas e, por fim, 1 professor de Química e 1 professor de Língua Portuguesa se valeram da DHC em seu trabalho docente. Estes dados estão esquematizados no Quadro abaixo.

Quadro 15 – Distribuição por componentes curriculares

Componentes curriculares	Quantidade de pesquisas
Sociologia	6
Física	5
Biologia	4
Educação Física	3
Geografia	2
Filosofia	2
Matemática	2
Química	1
Língua portuguesa	1
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Iniciando nossas análises pelo componente curricular de Sociologia – componente este com maior incidência em nossa pesquisa – podemos destacar ao explorarmos os trabalhos que os autores procuraram em sua maioria uma forma de testar a didática histórico-crítica como um método de ensino. Tal informação fica evidente ao constatarmos que em 4 dos 6 textos os autores expressam claramente seu objetivo de conferir se o uso da didática histórico-crítica contribui para a melhora do ensino de Sociologia. Nos outros dois textos o objetivo nos pareceu estar mais ligado ao próprio conteúdo escolhido pelos pesquisadores, usando a didática histórico-crítica com um elemento secundário.

Fazendo uma análise mais aprofundada dos textos percebemos que os autores procuraram, em maior ou menor grau, descrever os momentos da didática histórico-crítica e posteriormente aplicá-los. Alguns autores fazem uma análise mais densa descrevendo e até mesmo discutindo tais momentos, outros, no entanto, fazem apenas uma citação mais sintetizada.

Entendemos que estas análises por parte dos autores guardam relação com o próprio objetivo de cada pesquisa, pois aqueles autores se propõem a testar DHC, preferem descreve-la com maior detalhamento, em contrapartida, os autores que objetivam focar prioritariamente no conteúdo escolhido concentram seus esforços em descrever o tema escolhido, dedicando menos tempo a discutir a DHC em si.

No que se refere aos resultados encontrados pelos pesquisadores podemos concluir que, de fato, a DHC contribui para um melhor aprendizado, porém, os autores não se

furtam em descrever o quanto ainda é preciso aprofundar os estudos na aplicação da DHC na disciplina de Sociologia. Fica evidente que, para eles, é necessário que novos estudos aprofundem a utilização da DHC por professores deste componente curricular.

Outro ponto que nos chamou a atenção nos resultados encontrados foi em relação ao desenvolvimento de uma consciência crítica, os autores fazem questão de ressaltar o quanto que, ao utilizarem a DHC, foi possível despertar no discente uma visão mais completa a respeito da realidade que o cerca, seguindo o próprio princípio de totalidade que é um dos pilares da pedagogia histórico-crítica.

Em relação ao segundo componente com maior incidência em nossas pesquisas – física, com 5 aparições – pode-se perceber que 4 dos 5 autores colocaram como objetivo principal testar a DHC com um método de ensino para este componente curricular. Apenas um dos autores descreveu seu objetivo geral como sendo uma análise dos livros didáticos, ainda que depois acople ao seu objetivo a utilização da DHC como um método de ensino.

Em relação a descrição do método de ensino ligado a DHC encontramos um padrão diferente de escrita, os autores, de forma geral, se preocuparam em descrever de maneira muito mais metódica os momentos da DHC, procurando evidenciar em sua utilização como cada momento foi estritamente seguido. É muito provável que tal padrão tenha relação com a própria lógica de pensamento da física, que por ser um componente ligado a ideia de causa e efeito, acabe por influenciar a forma com o que pesquisador se vale da DHC.

No que se refere aos resultados encontrados nas pesquisas o que mais foi ressaltado pelos autores foi fato de que a partir do ensino orientado pela DHC os alunos conseguiram articular de forma muito mais evidente a teoria com a prática. Os autores fazem questão de mencionar que ao aplicarem suas respectivas sequencias didáticas os alunos conseguiram fazer conexões entre aquilo que viam na teoria com a prática cotidiana mais imediata.

O próximo componente analisado nesta pesquisa foi Biologia, este aparecendo em 4 das 26 pesquisas selecionadas. Em 3 dos 4 trabalhos os autores citam textualmente o objetivo de investigar se o ensino de biologia através da DHC resulta em um processo de aprendizagem mais significativo. O quarto autor cita como seu objetivo a busca por descobrir se uma ferramenta didática criada por ele facilita o aprendizado de conteúdos relacionados a Biologia. Neste trabalho nos pareceu que a DHC foi utilizada como um suporte e não como o foco central.

Algo que ficou bastante evidente nos trabalhos relacionados a este componente curricular é o problema da relação entre capitalismo e questões ambientais. Alguns autores fazem questão de descrever o quanto, neste sistema, o meio ambiente sofre diante dos objetivos do capital de tudo dominar e tudo explorar. Nestes trabalhos existe uma constante preocupação em fazer uma descrição do sistema de forma mais ampla com a finalidade de mostrar que o processo de ensino e aprendizagem acontece dentro deste modo de produção, seguindo sua lógica.

Em relação a descrição dos momentos da DHC, de forma geral, encontramos explicações bastante sintetizadas deste. Nos pareceu que os autores procuraram descrever a PHC de maneira mais genérica dando mais ênfase aos conteúdos escolhidos como objeto de aprendizagem. É preciso destacar que um dos autores fez uma descrição um pouco mais densa da PHC chegando até mesmo, a aprofundar suas análises na psicologia histórico-cultural.

Como resultados destas pesquisas os autores descrevem que a DHC viabilizou um processo de ensino mais concreto e significativo, gerando reflexão por parte no discente em relação ao sistema que este está inserido. Os autores deste componente procuram citar em seus resultados o caráter emancipatório da DHC buscando demonstrar que o componente de Biologia imbricado a DHC passa a possuir um caráter mais reflexivo e não apenas conteudista.

Continuando nossas análises, nosso próximo componente curricular é Educação Física, aparecendo como disciplina em 3 pesquisas. Os três autores especificam que suas pesquisas tomam como pressuposto a pedagogia histórico-crítica e, por consequência, a DHC, ainda que isto aparece especificamente apenas em uma pesquisa como objetivo geral. Pode-se concluir através das análises da totalidade dos textos que, de fato, os pesquisadores querem testar a DHC em suas aulas, cada um optando por um objeto de conhecimento específico.

Em relação a descrição da didática histórico-crítica percebemos que nenhum dos três autores dedicam muito espaço de seus textos para tal descrição. Os três autores concentram sua escrita nos conteúdos que pretendem trabalhar ou na própria história da educação física enquanto componente curricular. Nos parece que os pesquisadores se preocuparam mais em aplicar o método do que necessariamente teorizar sobre este. Tal fato pode possuir relação com a própria dinâmica da educação física enquanto disciplina escolar, esta é um componente caracterizado por ser prático e tal especificidade com certeza influencia na aplicação da didática histórico-crítica.

Sobre os resultados alcançados com a utilização da DHC por parte dos professores de educação física, estes constataram o quanto que com a utilização deste método esta disciplina passou a ser mais valorizada pelos alunos. Os discentes conseguiram perceber que existe todo um referencial teórico que embasa o referido componente curricular. Os autores ainda destacam o quanto que a DHC possibilitou aos professores um domínio maior de seus referenciais teóricos, pois foi necessário um aprofundamento por parte do docente para que o conteúdo conseguisse ser transmitido de forma eficaz aos discentes.

Outro ponto destacado nos resultados pelos pesquisadores foi em relação a problemas históricos que a disciplina de educação física possui, dentre os quais, ressaltamos: a escassez de materiais didáticos relacionados aos objetos de estudo, a falta de material para as próprias atividades práticas e, por fim, a própria visão que os alunos possuem desta disciplina, a tratando como um componente de menor importância.

Nosso próximo componente curricular é geografia tendo duas pesquisas como parte de nossas investigações. Nestas duas pesquisas os autores não colocam a DHC em seus objetivos, pareceu-nos que os pesquisadores estavam mais preocupados com os conteúdos escolhidos, ainda que deixem claro que a DHC será o suporte teórico de suas pesquisas.

Ao conferirmos a totalidade dos textos percebemos que realmente os autores centram suas discussões nos respectivos objetos de estudo escolhidos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Isto fica evidente ao notarmos que poucas páginas são dedicadas as discussões teóricas sobre a DHC. Tais discussões aparecem melhor na seção onde os autores se dedicam a descrever a utilização da didática histórico-crítica.

Sobre os resultados da utilização da DHC por estes professores de geografia percebemos que estes não se preocupam em fazer referência ao funcionamento ou não da DHC como método de ensino, pois este não era o objetivo. Os autores fazem menção especificamente a importância do conteúdo estudado pelos alunos, não se preocupando em mencionar a DHC, ainda que um dos autores cite a importância de todo o processo enquanto fonte de reflexão e emancipação.

Prosseguindo com nossos estudos temos o componente de filosofia (2 pesquisas). Nestas duas pesquisas temos uma semelhança em relação aos objetivos gerais, pois, os dois autores imbricam o ensino de filosofia com a DHC procurando ressaltar a importância deste método. É bem provável que tal fato se dê pela compreensão que a filosofia possui da importância do domínio teórico para que se possa realizar uma prática educativa eficaz. É da

própria natureza da filosofia ser um conhecimento que valoriza a teoria, isto fica evidente ao analisarmos os trabalhos e percebemos que são neste grupo de pesquisas que temos a descrição conceitual mais densa da didática histórico-crítica. Os autores separam capítulos inteiros para explicar os conceitos centrais da PHC e também da DHC.

Outro fato interessante que é possível notar nestas duas pesquisas é que os autores não se preocupam em explicar detalhadamente os conteúdos que serão trabalhados, apenas um dos autores faz uma breve história do ensino de filosofia, ainda sim, seu foco é a forma e não o conteúdo. O foco dos trabalhos é de fato a discussão sobre a DHC e/ou a PHC sendo que, em um destes trabalhos, realiza-se uma profunda discussão sobre a didática histórico-crítica.

Sobre os resultados, encontramos os autores ressaltando a eficácia da DHC enquanto método de ensino, porém, constatando o quanto a implementação desta vertente na educação brasileira é desafiadora e até mesmo distante no atual momento. Os autores ainda destacam a importância de se conseguir implementar a DHC como vertente metodológica como forma de resistência a todos os ataques do capital que se engendram com força sobre as classes detentoras exclusivamente da força de trabalho.

Na sequência de nossos estudos nos detivemos em analisar os dois trabalhos que utilizaram a DHC nas aulas de matemática. Nestas duas pesquisas vemos logo de início os autores colocando como objetivo usar a DHC no ensino de matemática e também destacando com qual assunto trabalharão para conferir a viabilidade deste método no ensino desta disciplina.

Em relação a estrutura de escrita das duas pesquisas temos dois textos bem diferentes, ainda que os dois descrevam o conteúdo com o qual pretendem trabalhar e também descrevam a didática histórico-crítica, temos um trabalho onde boa parte do texto é utilizado para descrever a pedagogia histórico-crítica e a didática histórico-crítica. Um dos autores se preocupa em descrever com bastante afinco desde os pressupostos teóricos da PHC e até a aplicação prática da DHC, enquanto na outra pesquisa existe apenas uma preocupação mais sintética com as bases teóricas do método.

Os resultados apresentados nas duas pesquisas nos dão conta que a DHC como método de ensino para a matemática foi extremamente positivo, pois fez com que os alunos tomassem posse do saber historicamente produzido pela humanidade, bem como, também foi possível imbricar tais conhecimentos a realidade imediata vivida pelos discentes.

O penúltimo componente curricular analisado nesta pesquisa foi Química. Dentro dos critérios aqui estabelecidos tivemos apenas um trabalho onde um pesquisador/professor utilizou a DHC em suas aulas. Na referida pesquisa foi colocado como objetivo geral a utilização da DHC para aferir se esta contribui com o ensino de conteúdos basilares da Química. O autor cita textualmente seu objetivo de descobrir se é possível juntar o ensino de química com a DHC.

No que se refere a estrutura de seu texto, o pesquisador utiliza uma divisão bem clara descrevendo os conteúdos que pretende trabalhar, posteriormente faz uma breve discussão sobre as bases teóricas da PHC e, por fim, demonstra como utilizou na prática a DHC em suas aulas de Química.

Os resultados obtidos nesta pesquisa foram bastante positivos, segundo o autor, pois demonstraram que os alunos, apesar de toda a dificuldade que apresentaram, conseguiram se apropriar de conceitos essenciais da Química, além do que, a utilização da DHC ajudou também a despertar o interesse dos alunos pelo assunto. Outro resultado importante mencionado pelo pesquisador foi que os discentes tiveram manifestada também sua consciência crítica.

Para encerrarmos nossas análises temos o último componente curricular analisado desta pesquisa que foi Língua Portuguesa tendo, assim como química, um trabalho se encaixando nos critérios. O autor desta pesquisa colocou como objetivo o desenvolvimento do ato de ler fundamentado na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético.

O pesquisador que trabalhou com este tema dedicou bastante espaço de texto para teorizar sobre a PHC e também para explicar como a utilizou na prática deixando claro que esta utilização auxiliou na melhora do aprendizado dos discentes levando o aluno da síntese a síntese.

Diante destas análises a dimensão textual nos mostrou que os docentes dos mais diversos componentes curriculares tem procurado utilizar a DHC em suas aulas, e que esta utilização, acontece por meio de adaptações da referida didática as peculiaridades de cada componente curricular. Ainda que muito precise ser pesquisado é possível perceber como a utilização da DHC traz resultados positivos para o ensino, tais como: a emergência de uma consciência crítica, a imbricação da realidade cotidiana com os conteúdos escolares, o surgimento de um interesse maior por parte do discente pelos conteúdos escolares, entre outros aspectos relevantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual momento no qual nos encontramos se mostra extremamente desafiador para aqueles que possuem uma visão contra-hegemônica da realidade. Forças reacionárias cada vez mais se levantam buscando solapar as parcas conquistas que a classe trabalhadora angariou ao longo das últimas décadas da história. Diante disto é preciso que haja uma reação daqueles que, por enquanto, possuem apenas a força de trabalho e que são alijados dos meios de produção.

Tal reação precisa acontecer em todas as áreas da realidade humana, onde se insere também a Educação. Uma das formas que enxergamos como essa possível reação é a utilização da pedagogia histórico-crítica como concepção pedagógica, pois a percebemos como uma concepção que busca auxiliar na emancipação da classe trabalhadora.

Nosso trabalho se concentrou justamente em ajudar no desenvolvimento desta pedagogia, mais especificamente nas questões ligadas a didática. Nos propomos aqui a analisar como a didática histórico-crítica vem sendo utilizada por professores do Brasil em suas aulas no ensino médio, que, atualmente vem sofrendo grandes ataques por parte daqueles que se interessam unicamente em atender aos interesses do capital.

O tema da didática histórico-crítica se mostra como algo de extrema relevância, pois na atual conjuntura se faz necessário procurar formas de se resistir a todos os ataques perpetrados pelo neoliberalismo. Este vem cada vez mais destruindo as conquistas da classe trabalhadora procurando transformar tudo o que for possível em simples mercadoria, e com a educação não é diferente. Por este motivo, fazer uma análise da educação do ponto de vista materialista e histórico é tão importante.

Para procedermos com esta análise escolhemos como metodologia o estado do conhecimento buscando imbricá-lo a análise de conteúdo, tendo como concepção epistemológica o materialismo histórico-dialético. Todo este aparato teórico-metodológico foi utilizado na análise de 26 trabalhos que foram selecionados através de critérios já expostos anteriormente neste texto.

No intuito de analisarmos o conjunto de material empírico de forma criteriosa e científica iniciamos a escrita deste texto buscando descrever as principais concepções pedagógicas que atravessaram a história da educação no Brasil, bem como, compreender de forma mais específica como se deu a gênese da pedagogia histórico-crítica e também suas

bases marxistas. Essa tarefa foi realizada no primeiro capítulo deste trabalho. Por meio disso, foi possível entender que essa construção se colocou como uma possibilidade teórica de uma outra educação, pautada em elementos que valorizam a realidade na sua objetividade e voltada aos interesses da classe trabalhadora.

O segundo passo de nossa análise foi procurar explicar como acontece o processo de ensino e de aprendizagem no interior da didática histórico-crítica e também sintetizar as objeções realizadas à luz da interpretação dialética de Gasparin perpetradas por Galvão, Martins e Lavoura. O referido capítulo se concentra em discutir os cinco momentos da didática histórico-crítica propostos por Saviani e transpostos para a didática inicialmente por Gasparin e atualmente reinterpretados por Galvão, Martins e Lavoura. Essa proposição nos levou a enxergar o movimento dialético necessário à construção metodológica do fundamento teórico à luz do marxismo.

O terceiro capítulo desta dissertação se concentrou na análise propriamente dita dos 26 textos selecionados a partir dos referências e métodos descritos anteriormente. Nossas análises foram divididas em três dimensões: bibliométrica, científica e textual. Na primeira dimensão, extraiu-se dados como ano de publicação, região, estado, universidade entre outros. Na segunda dimensão focamos em dados ligados aos métodos e as metodologias utilizados em cada um dos trabalhos. Na última dimensão procuramos analisar o que os próprios textos traziam de contribuição para a didática histórico crítica nos concentrando em como esta foi utilizada nos mais variados componentes curriculares do ensino médio.

De modo geral, a didática histórico-crítica foi utilizada como uma opção metodológica a fim de melhorar a prática educativa, em diferentes áreas do conhecimento, não se concentrando unicamente em uma disciplina. Ao contrário, do que inicialmente tínhamos como hipótese, a didática histórico-crítica é também utilizada largamente em disciplinas das áreas das exatas. Isso nos mostra que a possibilidade de articular a prática educativa dialética materialista na educação se mostra efetiva.

Diante de todo este processo metódico de análise pôde-se perceber por parte dos professores que se utilizaram da didática histórico-crítica em suas aulas uma vontade de exercerem o magistério de forma crítico-reflexiva buscando na PHC e na DHC um método que os auxilie em uma práxis educativa capaz de gerar no discente uma reflexão que se origina na própria realidade cotidiana e que posteriormente, atravessada pelos conteúdos

historicamente produzidos pela humanidade, é capaz de gerar uma transformação positiva para esta mesma realidade.

Outra consideração importante diz respeito aquilo que ainda pode ser pesquisado sobre a utilização da didática histórico-crítica. Em nossas análises percebemos que nem todos os componentes curriculares do ensino médio foram contemplados em pesquisas de mestrado ou doutorado e, até mesmo, aqueles que foram contemplados na maioria dos casos possuem ainda poucas pesquisas podendo estas serem ampliadas.

Ainda destacamos que esta pesquisa abre um diálogo importante entre os professores do ensino médio e a Pedagogia histórico-crítica, pois esta relação ainda se mostra bastante embrionária. Esperamos que com este trabalho novas frentes de pesquisas possam ser abertas criando um novo campo de estudos e aprofundamentos que possam ajudar na luta daqueles que são oprimidos pelo sistema vigente.

Por fim, desejamos com essa pesquisa, contribuir para que os processos educativos alcancem a todos, cujo processo de ensino e de aprendizagem seja uma complementação do outro, possível e passível de reflexões constantes à luz do movimento dialético da realidade educacional e social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. C. **Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 126–144, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639810. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639810>. Acesso em: 6 set. 2021.
- BACZINSKI, A. V. A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Paraná. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 37–61, 2009. DOI: 10.20396/rfe.v1i1.8635551. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635551/3344>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BARROS, F. A. F. **Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica.** São Paulo: São Paulo Perspectiva, v. 14, n. 3, 2000. p. 12-19. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000300004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 out. 2021.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, nº 3, set-dez. 2015, p. 67-81. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/221/186>. Acesso em 27 set. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENITES, V. C. **Formação de professor de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e comunidade de prática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências exatas, universidade estadual Paulista, Rio claro, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n 00084/2016/MEC.** 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP746-16.pdf> Acesso em 14 de março de 2021.
- CASTANHO, M. E. L. M; CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 31. 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf>. Acesso em 28 set. 2021.
- CAUPER, D. A. C. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora.** 2018. 388 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

DUARTE, N. (1994). **“Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani”**. In: SILVA JR., Celestino Alves da Silva (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, pp. 129-149.

Fernandes, G. A. (2019). **Significações atribuídas a animais sinantrópicos ou peçonhentos por estudantes de uma escola pública**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/181846>

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, S. R. V. **Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf> . Acesso em 03 de abril de 2022.

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

JESUS, L. A. F.; SANTOS, J.; ANDRADE, L. G. S. B. **Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v.3, n° 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378/339>. Acesso em: 27 set. 2021.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê?** Meias verdades da “reforma”. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 14 de março de 2021.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface: comunicação, saúde, educação. v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 03 out. 2021.

MACHADO, V.; NAPOLI, P, H. O ensino de sociologia e a construção da práxis docente no combate ao estigma e discriminação no ambiente escolar. In: **Cadernos de docência na Educação Básica V**: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 237-249.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em 03 out. 2021b.

MEC. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932 e 1959)**. Brasília. Brasil, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento e questões do campo científico**. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. **A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 14 de março de 2021.

PUNTES, R. V. **A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459/6722>. Acesso em 28 set. 2021.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Org). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. P. 131-152.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 6 set. 2021.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2021.

SAVIANI, D. **Modo de Produção e a Pedagogia Histórico-crítica**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012b. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARI, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012c. p. xii-xvi.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 30 set. 2021.

SAVIANI, D. Prefácio. In: GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2019. p. 8-10.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – Trabalhos excluídos

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL
1	2020	Zank, Debora Cristine Trindade	Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	Mestrado
2	2020	Donati, Marcos Vinicius Meneguel	Educação Financeira no ensino médio: desvelando as armadilhas do capital	Mestrado
3	2020	Liporini, Thalita Quatrocchio	A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo	Doutorado
4	2020	TOMAZIN, Silvio Santos	Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Mestrado
5	2019	Martins, Reginaldo Marcos	Aspectos de caráter crítico-social no curso técnico em administração integrado ao ensino médio: um estudo de caso a partir dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes	Mestrado
6	2019	Leitão, Juliana Oliveira	A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Mestrado
7	2018	Pinheiro, Regiane Machado de Sousa	O conceito de célula em livros didáticos de biologia: análise sob uma perspectiva histórico-crítica	Mestrado
8	2018	Silva, Márcio Magalhães da	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	Doutorado
9	2017	Chiote, Fernanda de Araújo Binatti	A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo	Doutorado
10	2017	Melo, Leticia Cavaliere Beiser de	O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural	Mestrado
11	2017	Borges, Silvana Maia	Disciplinas do campo da psicologia: análise dos cursos de bacharelado e tecnologia dos Institutos Federais de Santa Catarina	Mestrado

12	2017	Cancellara, Carlos Henrique Palladino	O conhecimento em biologia na educação de jovens e adultos: aproximações com a pedagogia histórico-crítica	Mestrado
13	2016	Costa, Maraiza Oliveira	Psicologia escolar e juventudes: entre caminhos e armadilhas	Mestrado
14	2016	Biancon, Mateus Luiz	Educação em sexualidades crítica: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica	Doutorado
15	2017	Reis, Juliana Christina de Souza	Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba	Mestrado
16	2015	Barbosa, Luciana Mara Tachini	Contribuições da psicologia histórico cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência	Mestrado
17	2014	Caridá, Ana Carolina Bordini Brabo	Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente	Mestrado
18	2014	Alves Neto, Henrique Fernandes	As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências	Mestrado
19	2014	Arruda, Leomar Cardoso	Organização curricular da Educação Física no ensino fundamental em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores	Mestrado
20	2014	Costa, Carine Ferreira	O livro didático público de educação física para o ensino médio do Estado do Paraná: uma proposta marxista?	Mestrado
21	2013	Nascimento, Ana Paula Rodrigues do	Da 'queixa' ao fracasso escolar: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia	Mestrado
22	2013	Jesus Filho, Rubem Teixeira de	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	Mestrado
23	2013	Santana, Aline Neves Vieira de	Contribuições do ensino de ciências no centro de atendimento socioeducativo de Goiânia	Mestrado

24	2013	Leite, Maycon Batista	Abordagem contextual no capítulo de soluções em livros didáticos de química aprovados pelo PNDL/2012	Mestrado
25	2013	Amaral, Manoel Francisco do	Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica	Mestrado
26	2012	Aragão, Amanda Silva	Ensino de química para alunos cegos: desafios no ensino médio	Mestrado
27	2012	Silva, Caroline Veloso da	O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural	Mestrado
28	2012	Luppi, Sandra Elaine	Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo	Mestrado
29	2013	Batalha, Cássia Vanessa	O bullying à contraluz: um projeto semiótico para o ensino de língua portuguesa	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE B – Dados das pesquisas

TÍTULO: Orientação profissional no ensino médio: uma proposta de abordagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

CÓDIGO: 01

AUTOR: Santos, Valdirene Soares dos

ANO: 2020

ORIENTADOR: Fábio Fernandes Villela

PPG: Docência para Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Sociologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º, 2º e 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes e orientação profissional; Pedagogia histórico-crítica;

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Karl Marx; Newton Duarte; Ligia Márcia Martins

Resumo: Esta dissertação teve como objetivo identificar como estudantes no ensino médio de uma Escola Estadual do interior paulista, constroem sua formação profissional, através de uma abordagem fundamentada no método da Pedagogia Histórico- Crítica, caracterizada em cinco momentos: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final. No percurso de delineamento de uma concepção histórica e crítica, os estudantes realizaram os estudos sobre o tema do trabalho, visitaram fábricas, participaram em grupos de conversas com trabalhadores e estudantes universitários, sob viés do método Materialista Histórico Dialético que se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Nessa linha de pensamento, definimos como produto educacional final de pesquisa, um vídeo documentário: “Eu Sonho Um Futuro”, cujos relatos dos estudantes, foram categorizados através da Análise do Discurso, e nos forneceu indícios e referências de que o ensino da Pedagogia Histórico Crítica

fomentou, entre os estudantes repensar a formação profissional de forma integral envolvendo conhecimento científico com saber prático.

TÍTULO: A sociologia no ensino médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e produto educacional “Trilha da cidadania”

CÓDIGO: 02

AUTOR: Silva, Michel Gustavo de Almeida

ANO: 2021

ORIENTADOR: Vitor Machado

PPG: Docência para a Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Sociologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino de Sociologia; Cidadania; Ensino médio; Objeto de aprendizagem

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Newton Duarte; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Tiago Nicola Lavoura

Resumo: A presente pesquisa qualitativa tem como objetivo contribuir com a melhoria do ensino de Sociologia na educação básica do Brasil e se propôs a estudar a história do ensino de Sociologia no Brasil, dentro do recorte temporal: Pareceres de Rui Barbosa até o contexto da primeira BNCC Ensino Médio. Deu enfoque à análise de conteúdo dos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o PNLD, e na análise da Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica do conteúdo: Cidadania a partir da aplicação de uma sequência didática para o 3º Ano Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo. Apresentou a reflexão sobre a Sociologia enquanto ciência humana bem como da Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio, desenvolveu um tratamento

sociológico para o conceito de Cidadania, no qual apresentamos o conceito: Participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte. Por fim, apresentamos o objeto de aprendizagem: Trilha da Cidadania, jogo didático desenvolvido com o objetivo de contribuir com ensino de Sociologia.

TÍTULO: Ensino de termologia: uma proposta de sequência didática baseada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviáni

CÓDIGO: 03

AUTOR: Santos, Manuel Messias

ANO: 2018

ORIENTADOR: Divanizia do Nascimento Souza

PPG: Ensino de Ciência e Matemática

REGIÃO: Nordeste

ESTADO: Sergipe

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Sergipe

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 2º ano

PALAVRAS-CHAVE: Termologia; Pedagogia Histórico-crítica; Sequência didática

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Newton Duarte

Resumo: O presente trabalho aborda a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto escolar como uma ferramenta para o ensino de Termologia. A importância dessa pedagogia se deve ao fato de que está embasada na consideração do homem como ser histórico, construído ao longo do tempo, cuja humanização está intrinsecamente ligada a elementos do passado e sua capacidade de mudar a realidade através do trabalho construindo assim o futuro. Assim, a educação torna-se um processo fundamental para essa humanização. O objetivo deste trabalho foi aplicar os cinco passos estruturadores da pedagogia Histórico-Crítica para promoção de um cidadão crítico através de uma sequência didática para a abordagem do conteúdo Termologia na disciplina Física no Ensino Médio. Esta se tratou de uma pesquisa de abordagem

qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados questionário e gravações de áudio. Com base nos dados obtidos pudemos traçar um perfil de alunos do segundo ano do Ensino Médio que participaram do estudo, antes e depois da aplicação da sequência didática e assim fazer um comparativo entre os dois momentos. Constatamos a cada passo aplicados reações diversas por parte dos alunos, com demonstrações de autonomia, boa expectativa e satisfação em participar ativamente da construção do conhecimento e também limitações advindas da falta de hábito deles de falar em público.

TÍTULO: Uma proposta para a inserção do conteúdo de momento angular no ensino médio

CÓDIGO: 04

AUTOR: Oliveira, Claudinei Gomes de

ANO: 2019

ORIENTADOR: Cesar Vanderlei Deimling

PPG: Ensino de Física

REGIÃO: Sul

ESTADO: Paraná

INSTITUIÇÃO: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física; Momento Angular; Ensino Médio

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-intervenção

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin

Resumo: Neste trabalho objetivamos elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta didática pedagógica para o ensino do conteúdo de conservação de momento angular na disciplina de Física do ensino médio, o qual tem sido pouco discutido atualmente com os estudantes em sala de aula, tendo em vista sua relevância. Para tanto, tomamos como referencial teórico-metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria educacional que está baseada no método dialético de ensino, tem como ponto de partida e de chegada a prática social dos

homens historicamente situados. Em um primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica, a fim de que fosse possível identificar o atual contexto do tema, foco deste trabalho. Em um segundo momento, tendo em vista contribuir e ampliar as discussões e produções já realizadas, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa com uma turma do 1º ano do ensino médio de um colégio Estadual pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Assis Chateaubriand, Paraná, no período vespertino, abrangendo um total de 30 alunos. Para tanto, elaboramos alguns materiais e recursos que constituirão nosso produto educacional. Este produto, inicialmente composto por um Plano de Unidade, que detalha a montagem e desenvolvimento de atividades teórico-práticas, teve por finalidade oferecer uma alternativa diferenciada, acessível e aprofundada aos professores e estudantes na abordagem do conteúdo de momento angular no ensino médio. Este trabalho se faz parte integrante de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Campo Mourão.

TÍTULO: O esvaziamento dos conteúdos matemáticos no currículo do estado de São Paulo: consequências no ensino da química

CÓDIGO: 05

AUTOR: Creste, Josiani Ferreira

ANO: 2019

ORIENTADOR: José Roberto Boettger Giardinetto

PPG: Docência para a Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Química

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Pedagogia histórico-crítica; Química; Matemática; Esvaziamento curricular

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Estudo de campo

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Newton Duarte; Tiago Nicola Lavoura

Resumo: Este trabalho aborda aspectos que contribuem para a superação do esvaziamento dos conteúdos matemáticos que são essenciais para o desenvolvimento dos conceitos químicos presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a 1ª Série do Ensino Médio, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica. A problemática da pesquisa levou em consideração os seguintes questionamentos: Como resgatar os conceitos de Matemática necessários para a compreensão da Química por meio da articulação entre esses dois saberes? A defasagem dos conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental desfavorece a apropriação dos conceitos químicos no Ensino Médio? Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizado o método da pesquisa bibliográfica, do tipo descritiva, numa abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados a observação qualitativa. Adotaram-se como referenciais teóricos as obras de Dermeval Saviani, Newton Duarte, José Paulino Orso, Julia Malnchen, Ana Carolina G. Marsiglia, Mara Sueli Simão Moraes entre outros autores. O produto educacional desta pesquisa trata-se de uma Sequência Didática desenvolvida e aplicada a uma sala 1ª série do Ensino Médio com 31 alunos de uma escola da Rede Estadual, localizada em um distrito de um município paulista. As atividades foram ordenadas e estruturadas a partir de um tema político-social, articulando os conceitos matemáticos ao ensino de Química e assim desenvolvendo conhecimento significativo em ambas as áreas. Os dados demonstraram que, apesar da grande dificuldade apresentada pelos alunos durante a realização das atividades, o tema político-social auxiliou na consolidação dos conceitos matemáticos e despertou o interesse pela Química e pela Matemática. Além disso, a contextualização sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica auxiliou no desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao tema político-social bebidas energéticas.

TÍTULO: Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos

CÓDIGO: 06

AUTOR: Turini, Mateus Henrique

ANO: 2019

ORIENTADOR: Fábio Fernandes Villela

PPG: Docência para Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Sociologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia; FilosoBol; Pedagogia Histórico-crítica

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Ligia Márcia Martins

Resumo: A presente dissertação apresenta uma análise qualitativa sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia na Educação Básica e da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Para tanto, realiza uma pesquisa científica, com fundamentação teórica ao materialismo histórico-dialético, em uma escola técnica (Etec), localizada em um município do interior do estado de São Paulo. A partir do estado da arte sobre o ensino de Sociologia, de um breve histórico como componente curricular na educação escolar brasileira, da análise dialética do discurso de documentos normativos e da revisão teórica sobre a PHC, foi possível elaborar uma proposta de um ensino histórico-crítico de Sociologia para o Ensino Médio. Essa contribuição se expressa por meio de um método didático e um jogo educacional, chamado FilosoBol. Após repetidas aplicações, é possível afirmar que o jogo conseguiu cumprir com o papel esperado para essa pesquisa: o de ser uma atividade pedagógica que possibilita a vivência do momento catártico dentro dos tempos e espaços escolares.

TÍTULO: Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Sociologia

CÓDIGO: 07

AUTOR: Alves, Adaisa Adail

ANO: 2019

ORIENTADOR: Vitor Machado

PPG: Docência para a Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Sociologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia; Juventudes assentadas; Pedagogia Histórico-Crítica

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa de campo

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Karl Marx

Resumo: Esta Dissertação de Mestrado teve como finalidade desenvolver um método de ensino pautado no materialismo histórico-dialético que proporcionou o desenvolvimento de uma sequência didática, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica na disciplina de Sociologia, da terceira série do Ensino Médio, a partir do tema relacionado aos movimentos sociais pela terra. Ele se faz necessário ante à invisibilidade (não existência) das juventudes assentadas na escola urbana, bem como diante do urbanocêntrico currículo oficial da disciplina de Sociologia das escolas públicas estaduais paulistas para o Ensino Médio. Embora a aplicabilidade do método tenha se mostrado muito eficaz na busca pela valorização da escola enquanto espaço privilegiado, mas não único, de produção e socialização dos conhecimentos sistematizados e construídos socialmente, o resultado da pesquisa nos mostra que ainda há muito a ser superado na educação pública paulista cujo efeito do desmonte educacional é claramente visível nessa etapa final da educação básica.

TÍTULO: Significações atribuídas a animais sinantrópicos ou peçonhentos por estudantes de uma escola pública

CÓDIGO: 08

AUTOR: Fernandes, Guilherme Augusto

ANO: 2019

ORIENTADOR: Luciana Maria Lunardi Campos

PPG: Educação para a Ciência

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Biologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural; Sentidos e Significados; Ensino de Ciências; Ensino de Biologia

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Psicologia histórico-cultural + Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Karl Marx; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Lev Semiovitch Vygotsky

Resumo: Em nosso atual contexto de conflitos entre o poder econômico e questões socioambientais, compreendemos a necessidade de um Ensino de Ciências e de Biologia que contrariem a falsa dicotomia absoluta entre humanidade e natureza, que vise uma educação emancipadora favorável à saúde pública de qualidade para todos e equilíbrio socioambiental, se opondo aos interesses individualistas do capital. Para este fim, o presente trabalho toma como tema “animais sinantrópicos”, discutidos no contexto curricular de documentos oficiais e da produção científica de educação, compreendendo a relação entre humanos e animais como mediação para apropriação de conteúdos. Tal tema é proposto através de pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. A primeira possibilita neste trabalho uma compreensão da formação dos significados (sociais) e sentidos (subjetivos) dos sujeitos que compõem as suas significações, além das categorias “atividade” e “motivo” para discutir suas práticas. A segunda orienta o tema a partir da concepção de conteúdos clássicos para determinar o que deve ser ensinado e define o ponto de partida e o objetivo do ensino através do conceito de prática social. O objetivo deste estudo foi: identificar e analisar significações atribuídas a animais sinantrópicos por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo. Como objetivos específicos visou: identificar e analisar a relação das significações com o ensino escolar; identificar nos relatos dos participantes como eles lidam com os animais sinantrópicos; e fornecer princípios como

subsídios para o ensino de Ciências e Biologia à luz da pedagogia histórico-crítica. O estudo teve caráter qualitativo, utilizando-se da formação de grupos de diálogo para a constituição dos dados. Foram compostos três grupos de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, com cinco a sete participantes por grupo. A análise dos dados foi realizada a partir da proposta dos Núcleos de significação. As análises revelaram significações relacionadas a emoções e reações humanas, ligadas a preocupações com autopreservação e importância dada a valores estéticos. Também foram encontradas significações relacionadas a características biológicas e outras advindas de relações culturais não científicas, como relações de utilidade humana (cultural/econômica) e significações do senso comum, superstições, mitos, ficções e artes as quais podem reforçar e reafirmar ou ressignificar as significações emocionais ou relacionadas ao conhecimento científico. Ao lidar com os animais, encontramos nos educandos reações agressivas, neutras ou de preservação, outras também de fuga ou incapacidade de lidar com o animal sozinhos. A importância atribuída pelos alunos sobre a aprendizagem de animais sinantrópicos indicam motivos desarticulados da prática social, mas com alguns princípios que podem servir como base para ela. Como princípios para a pedagogia histórico-crítica, temos neste trabalho a indicação de um ensino que considere os seres vivos sinantrópicos como enfática parte integrante da prática social dos alunos e a relevância de aspectos emocionais e estéticos em suas significações a serem trabalhados em consonância com o conhecimento científico.

TÍTULO: Distopia e ensino de Geociências : contribuição da literatura distópica na análise crítica e reflexiva da relação sociedade-natureza

CÓDIGO: 09

AUTOR: Lisboa, Natália Santo

ANO: 2019

ORIENTADOR: Vânia Maria Nunes dos Santos

PPG: Ensino e História de Ciências da Terra

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNICAMP

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Geografia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Relação sociedade-natureza; Ensino de Geografia; Literatura distópica; Educação para sustentabilidade

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-Ensino

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin

Resumo: O presente estudo objetiva investigar a contribuição da literatura distópica como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento de análises críticas e reflexivas sobre a relação sociedade-natureza na escola. Com base nesse gênero literário, consideram-se temáticas contemporâneas, tais como "Sociedade de Risco" e "Antropoceno" e, por conseguinte, as implicações ante a crise socioambiental. Partindo de interpretações multidimensionais e inter-relacionais que contemplem as percepções dos alunos de espaço e de tempo, assim como do local e do global, este estudo toma como ponto de referência o contexto da cidade de São Paulo/SP, especificamente, o distrito da Penha. Para tal finalidade, o trabalho selecionou o livro de ficção distópica. Não verás país nenhum, de 1981, do escritor brasileiro Ignácio de Loyola Brandão. Referenciada no método da Pesquisa-Ensino e sob o aporte teórico dos procedimentos investigativos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), a pesquisa desenvolveu-se com estudantes do ensino médio, na disciplina de Geografia. Nesse sentido, os educandos realizaram atividades tanto em sala de aula quanto no entorno da unidade escolar por meio de trabalhos de campo. Dentre os processos e produtos, foram elaborados mapas de percepções e prognósticos de cenários futuros, mapas locais de identificação e diagnóstico da realidade socioambiental e, por fim, rodas de leitura e conversa. Justifica-se, portanto, a relevância das atividades e dos procedimentos didáticos adotados para suscitar transformações de valores, bem como de atitudes no intuito de sensibilizar e promover uma postura proativa e cidadã dos alunos ao reconhecer a realidade socioambiental local a qual se inserem e para nela intervirem. Pelas razões apontadas, os procedimentos didáticos-pedagógicos encontram-se em consonância com a proposta da UNESCO de educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) ao frisar a importância de um modelo pedagógico voltado para a ação, bem como alicerçado na promoção de competências que busquem a reflexão dos sujeitos perante as suas condutas cotidianas considerando os impactos socioeconômicos, culturais e ambientais, presentes e futuros a partir

de diferentes escalas de análise. Por último, as atividades realizadas vêm apontando a contribuição das narrativas de futuros distópicos para compreender o presente e projetar cenários futuros, destacando a importância do protagonismo e da corresponsabilização dos educandos frente à construção de novas possibilidades socioambientais

TÍTULO: A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades

CÓDIGO: 10

AUTOR: Alves, Naiá Márjore Marrone

ANO: 2018

ORIENTADOR: Alcir Horácio da Silva

PPG: Ensino na Educação Básica

REGIÃO: Centro-oeste

ESTADO: Goiás

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Goiás

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Educação Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Organização do trabalho pedagógico; Pedagogia histórico-crítica; Educação Física

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Estudo de caso

Método: Crítico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Karl Marx; Newton Duarte; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Ligia Márcia Martins; Lev Semiovitch Vygotsky; Tiago Nicola Lavoura

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico da Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica. A pergunta central que orientou toda a realização desta pesquisa foi: “Quais os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual de Itaberaí”? O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do

trabalho pedagógico em uma escola estadual de Itaberaí-GO. Como objetivos específicos, elencamos: a) investigar o papel e a inserção da Educação Física na organização do trabalho pedagógico do Centro de Ensino em Tempo Integral Honestino Monteiro Guimarães; b) identificar e analisar as concepções de Educação Física empregadas nos discursos da comunidade escolar (professores, alunos e equipe gestora); c) sistematizar uma proposta de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica e aplicá-la aos alunos do 3º ano do ensino médio desta escola; d) identificar e analisar, a partir da sistematização proposta, os limites e as possibilidades para se trabalhar com os conteúdos da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica nesta escola. Trabalhamos com a hipótese de que é possível implementar uma proposta pedagógica para a Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico da escola, mesmo apesar dos limites inerentes às contradições encontradas em uma instituição que é peça motriz do modo de produção dominante. A turma escolhida para a implementação da proposta foi o 3º ano do ensino médio. O conteúdo foi o futebol. Utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação livre e diário de campo. Como técnica de coleta de dados utilizamos a análise de conteúdo. O marco teórico desta pesquisa é a pedagogia histórico-crítica (Dermeval Saviani), a metodologia crítico-superadora (Coletivo de Autores) e a psicologia histórico-cultural (Lígia Márcia Martins, Newton Duarte). Trata-se de um estudo de caso de cunho crítico-dialético e abordagem qualitativa. O produto desta pesquisa será uma sequência didática elaborada a partir da proposta de intervenção que foi desenvolvida. A nossa síntese provisória nos permite afirmar que a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola pesquisada tem refletido os desígnios da escola capitalista. Contudo, por meio da intervenção realizada, constatou-se que é possível promover rupturas a partir de um trabalho pedagógico pautado pela pedagogia histórico-crítica.

TÍTULO: O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora

CÓDIGO: 11

AUTOR: Cauper, Dayse Alisson Camara

ANO: 2018

ORIENTADOR: Alcir Horácio da Silva

PPG: Ensino na Educação Básica

REGIÃO: Centro-oeste

ESTADO: Goiás

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Goiás

NÍVEL: Mestrado profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Educação Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 2º ano (maioria)

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Educação física; Ensino médio; Práticas corporais de aventura

Abordagem: Qualitativa por dedução

Metodologia: Pesquisa participante

Método: Teoria histórico-crítica + histórico-cultural + crítico-superadora

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Ligia Márcia Martins

Resumo: A investigação aqui apresentada tem como objeto de estudo o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física do ensino médio. O problema de pesquisa consiste em identificar quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora. O objetivo geral é desenvolver uma sequência didático-pedagógica para o ensino do esporte Orientação, que contribua para a ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). A pesquisa está pautada nas teorias histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora, sobretudo no que diz respeito à tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2016a). Trata-se de uma pesquisa participante que utiliza os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, diário de campo e entrevista. A pesquisa foi finalizada com a disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, quando foi materializada a sequência didático-pedagógica com os estudantes da última etapa da educação básica. Os dados, analisados também a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário, indicam não apenas que é possível como também necessário enriquecer o universo simbólico dos estudantes por meio do ensino de conhecimentos clássicos na Educação Física. Entretanto, apontam alguns limites, dentre os quais estão: a escassez de material didático sobre o conteúdo, a complexidade dos referenciais teóricos

(metodologia crítico-superadora, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural), além da concepção de Educação Física dos estudantes. Ainda que tenham sido identificados limites no decorrer desse processo de ensino, cabe ressaltar que a ação pedagógica ocorreu nos espaços de contradição, buscando superá-los dialeticamente e apresentar alternativas factíveis para o trabalho educativo no ensino médio.

TÍTULO: Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica

CÓDIGO: 12

AUTOR: Gurgel, Márcio Donizete

ANO: 2018

ORIENTADOR: Cleyton Hércules Gontijo

PPG: PROFMAT

REGIÃO: Centro-oeste

ESTADO: Brasília

INSTITUIÇÃO: Universidade de Brasília

NÍVEL: Mestrado profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Matemática

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Estatística; Pedagogia Histórico-Crítica; Contextualização; Aprendizagem Significativa

Abordagem: Qualitativa por dedução

Metodologia: Pesquisa participativa

Método: Pedagogia Histórico-crítica + aprendizagem significativa (David Ausubel)

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Karl Marx

Resumo: Este trabalho propõe o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de Matemática, em especial a Estatística, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica de acordo com os pressupostos teóricos de Dermeval Saviani, voltando o ensino-aprendizagem para a contextualização sócio-cultural sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes da Semestralidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Apoiar-se na teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel, buscando associar os novos saberes aos conhecimentos prévios dos discentes. Traz, em seu desenvolvimento, um exemplo

de unidade didática e o planejamento de uma sequência didática com atividades que se utilizam dos conteúdos de Estatística para aproximar a escola da realidade da comunidade a fim de favorecer a formação do cidadão crítico capaz de atuar sobre essa realidade, interpretando os problemas vividos por ela e buscando soluções. Apresenta atividades realizadas no Laboratório de Informática, integrando, assim, os saberes matemáticos e o uso da tecnologia. O trabalho foi desenvolvido com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal e o objeto principal do estudo é compreender a aprendizagem mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica. As atividades propostas proporcionaram aos alunos uma reflexão sobre a importância do contato com a Universidade de Brasília, o uso do computador como recurso didático, a importância da aplicação dos conteúdos de Estatística em situações cotidianas, uma melhor compreensão sobre a crise hídrica do Distrito Federal e melhor aprendizagem do conteúdo de Estatística.

TÍTULO: Uma proposta de recurso educacional para o ensino de campo magnético na educação básica

CÓDIGO: 13

AUTOR: Sorte, Michelli da Silva Arruda

ANO: 2018

ORIENTADOR: Cesar Vanderlei Deimling

PPG: Ensino de Física

REGIÃO: Sul

ESTADO: Paraná

INSTITUIÇÃO: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física; Campo Magnético; Ensino Médio

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-intervenção

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin;

Resumo: O presente trabalho, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no curso de Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física (MNPEF), teve como objetivo elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta didático- pedagógica para o ensino do conteúdo de campo magnético. Em especial, para a geração de campo por condutores com diferentes geometrias percorridos por corrente elétrica. Este estudo, configurado no modelo de pesquisa-intervenção, foi desenvolvido em duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio, uma da rede pública estadual e outra da rede particular de ensino, contemplando assim diferentes contextos formativos. Para tanto, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, foi elaborado um produto educacional, Plano de Unidade e Unidade de Conteúdo, que contemplam atividades teórico-experimentais e a utilização de tecnologias da informação e comunicação, tais como: Simulador e aplicativos para smartphones; e o desenvolvimento de uma análise crítica e científica do conteúdo para a compreensão mais ampla da prática social. Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir dos resultados obtidos, pudemos observar que os estudantes puderam efetivamente articular teoria e prática por meio dos conhecimentos acadêmico-científicos trabalhados com o produto educacional desenvolvido, o que lhes permitiu, entre outros aspectos, uma compreensão mais crítica e ampla da realidade social.

TÍTULO: O experimento demonstrativo de Oliver Lodge: uma proposta de inserção da abordagem histórico-filosófica para o eletromagnetismo

CÓDIGO: 14

AUTOR: Paulino, Gilberto de Oliveira

ANO: 2018

ORIENTADOR: Wilson de Souza Melo

PPG: Ensino de Física

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: Minas Gerais

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Juiz de Fora

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de física; História e filosofia da ciência; Experimentos históricos; Oliver Lodge; Pedagogia histórico-crítica

Abordagem: Qualitativa por dedução

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Ana Carolina Galvão Marsiglia

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de propor uma sequência didática, com abordagem histórico-filosófica, utilizando-se de experimentos e demonstrações históricas na introdução de conceitos do eletromagnetismo no Ensino Médio. Através desta sequência didática, apresenta-se aos estudantes do Ensino Médio o conceito de ondas eletromagnéticas, numa dinâmica histórica que inclui discussões a respeito da natureza da ciência. O experimento histórico escolhido didaticamente como central é o experimento demonstrativo de Oliver Lodge, que projetou um sistema efetivo de recepção das ondas eletromagnéticas cuja principal inovação foi o emprego do coesor no lugar da antena de Hertz. Nessa dissertação, assume-se uma perspectiva pedagógica que se aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na medida em que considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados e a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tarefas centrais da Educação. Constatamos uma afinidade entre a PHC e o ensino de ciências e concluímos que o referencial da PHC pode subsidiar o uso da História e da Filosofia da Ciência no ensino de ciências. Por fim, apresenta-se um relato e avaliação do desenvolvimento e aplicação efetiva da sequência didática proposta em sala de aula. O Produto Educacional desenvolvido neste trabalho de mestrado consiste na sequência didática e sua descrição, dos textos e questionários utilizados nas aulas e do texto de apoio ao professor.

TÍTULO: A ação docente: possibilidades do ato de ler na educação básica

CÓDIGO: 15

AUTOR: Geuciane, Felipe Guerim Fernandes

ANO: 2017

ORIENTADOR: Sandra Aparecida Pires Franco

PPG: Educação

REGIÃO: Sul

ESTADO: Paraná

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Londrina

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Língua Portuguesa

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Institutos Federais; Ensino de Psicologia; Cursos de Bacharelado; Cursos de Tecnologia

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-ação

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Karl Marx; Newton Duarte

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar se a ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, é fundamental para o desenvolvimento do ato de ler na Educação Básica. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa − Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. O trabalho foi desenvolvido em uma Instituição Pública de Ensino da região norte do Paraná, junto a dois professores de Língua Portuguesa e suas respectivas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Como problema de pesquisa, encontra-se o seguinte questionamento: A ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o ato de ler na Educação Básica? Defende-se que o movimento dialético prática-teoria-prática pode possibilitar uma nova percepção frente ao ato de ler. Assim, trata-se de uma pesquisa epistemológica de abordagem crítico-dialética, com estratégia de pesquisa-ação. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários iniciais e finais junto aos professores participantes, um Grupo de Estudos e, posteriormente, intervenções em sala de aula, observadas pela pesquisadora. Os objetivos específicos buscaram investigar as possíveis concepções e práticas de leitura presentes na ação docente de professores de Língua Portuguesa e analisar as possíveis mudanças obtidas após a realização de um Grupo de Estudos com os respectivos professores e suas intervenções em sala de aula. As análises foram contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, que ao se complementarem, viabilizam a leitura literária como uma prática social que possibilita o ato de ler. Os resultados apontaram que o desenvolvimento do ato de ler pressupõe apropriação,

compreensão e produção de sentidos pelo leitor, só assim torna-se uma atividade consciente para uma nova percepção do conteúdo e de suas dimensões frente à prática social. Conclui-se desta forma que o processo metodológico realizado junto aos professores, constitui-se um referencial pertinente para o desenvolvimento do ato de ler em sala de aula e suas possibilidades podem ser observadas no decorrer do trabalho pedagógico, no desenvolvimento dos alunos, na superação do conhecimento sincrético e no novo posicionamento frente ao ato de ler.

TÍTULO: A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de biologia

CÓDIGO: 16

AUTOR: Campos, Raquel Sanzovo Pires de

ANO: 2017

ORIENTADOR: Luciana Maria Lunardi Campos

PPG: Educação para a Ciência

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Doutorado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Biologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências; Pedagogia Histórico-crítica; Materialismo histórico-dialético; Biologia; Ensino Médio

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa de intervenção

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Karl Marx; Newton Duarte; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Ligia Márcia Martins; Antonio Gramsci

Resumo: Dadas as condições atuais da escola pública e seu esvaziamento cultural, frutos da sociedade calcada nos valores do capital e na manutenção da estrutura de classes, entendemos como necessária uma pedagogia que tenha como finalidade o avanço social das classes populares por meio da superação da condição de alienação e desvelamento do real: a Pedagogia Histórico-crítica. Neste contexto, no qual a escola reproduz a lógica capitalista que

responsabiliza o indivíduo pela sua própria formação, o ensino de Ciências e Biologia contribui ainda mais para esta realidade opressora, aproximando-se dos ideários pedagógicos não críticos. Com o objetivo de compreender como se produz concretamente uma prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, no ensino de Biologia, analisando as forças reais que procedem, determinam e ressignificam o desenvolvimento desta prática como fenômeno histórico e social e suas contradições, este trabalho trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. As atividades desenvolvidas nesta pesquisa se deram por meio dos conteúdos clássicos de Taxonomia e Sistemática Biológica e dentro de uma compreensão de mundo materialista histórico-dialética. Nesse processo, buscamos elencar unidades de análise, leis do fenômeno analisado em sua concretude, suas contradições, conflitos e antagonismos, partindo dos fatos empíricos que nos são dados pela realidade, na práxis da própria pesquisadora. Para isso, foram considerados princípios indicados pela fundamentação marxista e da prática pedagógica na Pedagogia Histórico-crítica e suas contribuições teóricas para o ensino de Ciências e Biologia, juntamente com a análise do contexto do Ensino Médio nacional e estadual no cenário liberal. Este trabalho vem em defesa da viabilidade da Pedagogia Histórico-crítica no ensino de Biologia, no Ensino Médio público estadual de São Paulo, e da possível superação das dificuldades postas à exequibilidade da prática concreta, pela própria dimensão emancipatória que se propõe nesta perspectiva, elaborando novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade.

TÍTULO: Do senso comum ao conhecimento científico: uma proposta didático-pedagógica para o ensino de indução eletromagnética no ensino médio

CÓDIGO: 17

AUTOR: Mangolin, Elissandra Beneti Cateli

ANO: 2016

ORIENTADOR: Cesar Vanderlei Deimling

PPG: Ensino de Física

REGIÃO: Sul

ESTADO: Paraná

INSTITUIÇÃO: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Eletromagnetismo; Ensino de Física; Educação Básica

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Lev Semiovitch Vygotsky

Resumo: Considerando a importância e a emergência de estudos e pesquisas voltados à análise e à prática do ensino de Física na educação básica, este estudo teve como objetivo principal identificar e analisar as contribuições e as limitações dos livros didáticos de Física do ensino médio, tendo em vista, a partir de suas limitações, elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta didático-pedagógica para o ensino de tópicos do conteúdo de Eletromagnetismo, em especial a relação existente entre a força magnética e as correntes de Foucault, decorrentes dos efeitos de indução eletromagnética. Trata-se de um projeto vinculado ao Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Campo Mourão, sob a supervisão da Sociedade Brasileira de Física. Para o alcance do objetivo proposto, desenvolvemos, em um primeiro momento, uma análise documental de quatro livros didáticos de Física utilizados atualmente na rede pública de ensino do Estado do Paraná, dando enfoque ao conteúdo de Indução Eletromagnética e Correntes de Foucault, a fim de que pudéssemos identificar as possíveis limitações e lacunas desses materiais em relação a este conteúdo. Em um segundo momento, iniciamos a elaboração de um material didático alternativo para o ensino deste conteúdo no ensino médio, tendo em vista desenvolver e avaliar a viabilidade deste material na prática de sala de aula. Para tanto, foi elaborado um plano de unidade e, a partir deste, uma unidade de conteúdo que contempla atividades teórico-práticas e experimentais, as quais buscaram superar algumas das lacunas encontradas nos livros didáticos analisados. Para o desenvolvimento deste trabalho, tomamos como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. As atividades elaboradas foram desenvolvidas com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, ambas de escolas públicas. A análise dos dados obtidos nos deixou observar que o conteúdo trabalhado permitiu que os

alunos articulassem teoria e prática e passassem, efetivamente, do senso comum ao conhecimento científico em relação aos tópicos estudados.

TÍTULO: A interdisciplinaridade no ensino da matemática pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica: superando a pedagogia de projetos

CÓDIGO: 18

AUTOR: Moreira, Lucas da Silva

ANO: 2016

ORIENTADOR: José Roberto Boettger Giardinetto

PPG: Docência para a Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Matemática

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Ensino de matemática; Temas político-sociais; Pedagogia histórico-crítica

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-ação

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Karl Marx; Newton Duarte; Ana Carolina Galvão Marsiglia

Resumo: Este trabalho busca analisar como a interdisciplinaridade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica contribui para a apropriação do conteúdo matemático “Funções” ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica da realidade social em alunos do ensino médio, superando a Pedagogia de Projetos. A problemática da pesquisa se deu a partir do questionamento: Como a interdisciplinaridade pode ser materializada no ensino da matemática a partir da proposta pedagógica da PHC? A metodologia adotada foi de cunho qualitativa, nos moldes da pesquisa-ação. A análise consiste em uma visão interpretativa dos dados referentes ao desenvolvimento de uma sequência didática, para o ensino de função do 1º grau para alunos de uma 1ª série do ensino médio de uma escola estadual de São Paulo. Os

dados foram divididos em três categorias, nas quais apresentamos as falas e os registros dos alunos no decorrer das atividades. Pela análise dos resultados, ficou evidente que os alunos se apropriaram de elementos do conteúdo de função. A interdisciplinaridade foi materializada nas ações dos alunos, que a partir da necessidade do aprofundamento do conteúdo, buscaram contribuições de professores de outras disciplinas. Os alunos demonstraram que a abordagem de um tema político-social, norteando as atividades, contribuiu para o aumento do interesse no estudo da Matemática. Além disso, o tema político-social auxiliou no desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao tema alimentação, de tal forma que os alunos se mobilizaram para socializar os novos conhecimentos com a comunidade. Por fim, entendemos que a Pedagogia de Projetos, ao priorizar conteúdos relativos a realidade imediata do aluno, foi superada nesse trabalho pela Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido que essa prioriza o conteúdo matemático. Assim sendo, a interdisciplinaridade nessa perspectiva colaborou para o processo de apropriação do conteúdo escolar proposto.

TÍTULO: Migrantes nor(destinados): uma análise sobre o estigma e a exclusão no ambiente escolar

CÓDIGO: 19

AUTOR: Napoli, Paulo Henrique

ANO: 2015

ORIENTADOR: Vitor Machado

PPG: Docência para a Educação Básica

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Sociologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 2º ano

PALAVRAS-CHAVE: Estigma; Fenômeno caótico ressonante; Pedagogia Histórico-crítica

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Karl Marx; Newton Duarte; Antonio Gramsci

Resumo: Essa dissertação tem como objetivo propor um método de ensino, na forma de uma sequência didática, tendo como referência metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica, particularmente da disciplina de Sociologia, a evitarem relações discriminatórias, transferidas do meio social para o ambiente escolar, as quais foram aqui chamadas de “fenômenos caóticos ressonantes”. O método foi aplicado em alunos do ensino médio, de uma escola pública, no interior de São Paulo, procurando problematizar o processo de estigmatização exercido pelos alunos nativos da cidade e sofrido por estudantes de origem nordestina, resultando na melhoria da convivência entre ambos.

TÍTULO: Um estudo sobre a utilização da plataforma Moodle no processo de ensino e aprendizagem de Biologia

CÓDIGO: 20

AUTOR: Martiniano, Eziquiel

ANO: 2015

ORIENTADOR: Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha

PPG: Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza

REGIÃO: Sul

ESTADO: Paraná

INSTITUIÇÃO: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NÍVEL: Mestrado profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Biologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 23 alunos do curso de formação de docentes do ensino médio

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Educacional; Ensino de Ciências; Sequência Didática

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa de campo

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin

Resumo: Esta pesquisa investiga um produto educacional de Biologia, desenvolvido por meio de um instrumento metodológico denominado Plataforma Moodle. O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação de uma sequência didática, aplicada a estudantes de um Curso de Formação de Docentes (Magistério) do Ensino Médio, em uma escola pública do Norte do Paraná. A sequência foi elaborada pelo pesquisador deste trabalho, mediante a utilização da

plataforma Moodle, para o ensino de Biologia, com o intuito de contribuir para com o processo de ensino e aprendizagem. O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do Moodle apresenta-se como um recurso inédito na Educação Básica Pública do Estado do Paraná, pois a Secretaria de Educação deste Estado não disponibiliza tal recurso para os estudantes. Acredita-se que o AVEA, depois de produzido e posto à disposição dos estudantes, poderá viabilizar um recurso capaz de promover o conhecimento, com a aplicação de uma sequência didática bem planejada. O referencial teórico-metodológico está centrado no ensino de ciências sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, como abordada por Gasparin (2003) e Saviani (2005). Por esse enfoque, é possível considerar a aprendizagem dos conteúdos seguindo cinco passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, por meio da sequência didática. Para a tomada de dados, utilizou-se a aplicação do produto educacional, a descrição dos procedimentos de disponibilização do AVEA, a navegação nesse ambiente e a avaliação dos conteúdos desenvolvidos. Qualitativa, a pesquisa de campo foi utilizada na avaliação dos avanços e dos limites do produto educacional em relação ao conteúdo abordado e à funcionalidade da plataforma Moodle. Os resultados da pesquisa revelaram o quanto é produtivo para a aprendizagem o trabalho com metodologias diferentes, a viabilidade desse recurso tecnológico na aplicação da sequência didática, pois é capaz de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os estudantes puderam relacionar o funcionamento celular com seus hábitos alimentares cotidianos e estabelecer relações entre ensino e aprendizagem e tecnologia.

TÍTULO: A degradação ambiental do Córrego Ribeirão Preto: uma proposta metodológica para o ensino de geografia no ensino médio

CÓDIGO: 21

AUTOR: Santos, Heleno Ferreira dos

ANO: 2014

ORIENTADOR: José Gilberto de Souza

PPG: Geografia

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Rio Claro

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Geografia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Geografia; Córrego; Degradação Ambiental; Microbacia; Escola

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Newton Duarte; Lígia Márcia Martins; Antonio Gramsci; Lev Seminovitch Vygotsky

Resumo: A presente pesquisa, realizada no campo do ensino da Geografia, tem como objetivo demonstrar a construção metodológica do ensino, baseada na degradação ambiental do córrego Ribeirão Preto, para os alunos da primeira série do Ensino Médio da escola Estadual Djanira Velho, em Ribeirão Preto – SP, realizada nos anos de 2012-2013. Inicialmente, procuramos entender o papel da Geografia, influenciada pelas correntes pedagógicas fundamentadas no neoliberalismo, que versam sobre o desenvolvimento dos indivíduos por competências e habilidades. Posteriormente, buscamos referenciais teóricos que pudessem embasar a presente pesquisa, contrapondo-se às pedagogias hegemônicas do —aprender a aprender—. Entendemos que a pedagogia histórico-crítica, fundamentada na psicologia histórico-cultural, pautada nos estudos de Vigotski, corrobora para entendermos a concepção de sujeito e sua relação com o ensino, revelando a maneira como o sujeito aprende e internaliza os conceitos produzidos historicamente, promovendo desenvolvimento na mente dos indivíduos. Por meio de uma ação dialógica estabelecida com os alunos, a partir de uma abordagem focada na questão ambiental, sistematizamos o trabalho em três etapas: a primeira referiu-se à compreensão do objeto de estudo, a segunda, à confecção da maquete e a terceira, ao trabalho de campo. À medida que as etapas foram sendo cumpridas, reorganizávamos as atividades com foco nas indagações dos alunos. A atividade, nessa perspectiva, qualifica alunos e professores numa relação dialética, entre sujeitos e o objeto de estudo. As análises das produções dos alunos possibilitavam a busca por uma metodologia que promovesse interação, focando a compreensão do manancial. A instrumentalização dos sujeitos com os conceitos da Geografia permitia-lhes fazer uma leitura qualitativa do lugar de vivência, mostrando-lhes as contradições do espaço urbano da cidade de Ribeirão Preto, produzido

socialmente e apropriado individualmente, revelando-se a trama engendradora pelas relações capitalistas. Os indivíduos passaram a reconhecer-se enquanto sujeitos da produção do espaço urbano.

TÍTULO: A poluição das águas do Rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica

CÓDIGO: 22

AUTOR: Genovez, Cinthia Letícia de Carvalho Roversi

ANO: 2006

ORIENTADOR: José Misael Ferreira do Vale

PPG: Ensino de Ciências

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: UNESP/ Bauru

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Biologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Poluição das Águas, Pedagogia histórico-crítica

Abordagem: Qualitativa por dedução

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin; Antonio Gramsci

Resumo: A crise ambiental que o planeta enfrenta tem sido motivo de grande preocupação por parte de muitos países. No modelo civilizatório atual predomina o desperdício e o consumo desenfreado. Dessa forma, a Educação Ambiental, na perspectiva sócio-ambiental passa a ser um instrumento de conscientização no propósito de formar cidadãos comprometidos com a mudança de valores, atitudes e comportamentos. Um dos muitos problemas ambientais é a questão da poluição das águas. Compreender a poluição das águas é de fundamental importância, já que a preservação de sua qualidade consiste em preservar a própria vida. Portanto, a partir destes questionamentos buscou-se, nesta pesquisa, trabalhar uma nova proposta para o trabalho pedagógico: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a fim de responder a questões do tipo: É possível trabalhar em sala de aula o tema da poluição das

águas, tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia de ensino? Quais os resultados de sua aplicação? Para responder a essas e outras questões constituídas no caminho da investigação, trabalhou-se, durante um semestre letivo, nas aulas da disciplina Biologia, em uma turma da terceira série de Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual do Município de Bauru – SP. Os instrumentos utilizados com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa foram a Observação, o Diário de Aprendizagem, Relatórios das Aulas de Campo e Comentários de Textos. Para a análise dos dados foram utilizados os cinco momentos previstos na própria PHC, teoria pedagógica de Dermeval Saviani, divulgada no Brasil nos anos iniciais da década de 1980 e “traduzida” didaticamente por João Luiz Gasparin, em 2002. A análise dos dados demonstra que a PHC foi um referencial metodológico que conseguiu articular de forma satisfatória o tema abordado.

TÍTULO: ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

CÓDIGO: 23

AUTOR: Kravchychyn, Claudio

ANO: 2006

ORIENTADOR: Sônia Maria Vicente Cardoso

PPG: Educação

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: Universidade do Oeste Paulista

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Educação Física

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º, 2º e 3º

PALAVRAS-CHAVE: Educação física-Ensino médio; Projeto sistematização-Ensino Médio

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-ação

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin;

Resumo: Apesar de ser considerada por lei componente curricular do Ensino Básico desde 1996, a Educação Física escolar se mostra, ainda hoje, através da ação docente, ligada de

forma hegemônica aos conteúdos esportivos. O presente estudo se justifica diante da urgente necessidade de legitimação da disciplina dentro do ambiente escolar. Para tanto, a proposta de Oliveira (2004), que preconiza uma sistematização de conteúdos a serem trabalhados ao longo das séries conforme a fase de desenvolvimento e nível de interesse do educando, serviu como norte no planejamento das ações. Este trabalho foi desenvolvido junto a estudantes do Ensino Médio do Colégio São Francisco Xavier, de Maringá-PR. Como método de pesquisa, foi adotado o modelo de pesquisa-ação, no intuito não só de investigação, mas também de interferência na situação investigada. A metodologia de ensino foi baseada na pedagogia histórico-crítica, que traz como uma de suas propostas o trabalho de conteúdos de forma contextualizada, para que possam ser utilizados no cotidiano. O diagnóstico inicial foi baseado em entrevistas realizadas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com o professor de Educação Física do Ensino Médio do colégio, e em questionários aplicados aos alunos. Após, foi elaborado o planejamento e as aulas foram ministradas durante dois bimestres, segundo os princípios metodológicos propostos. A avaliação das ações realizadas foi feita através da observação do pesquisador e de novas entrevistas e questionários ao final do processo. Foram obtidos os seguintes resultados: houve uma maior valorização da Educação Física e um conseqüente reconhecimento da mesma como componente curricular, e o novo formato se mostrou motivante e eficaz aos alunos, dotando o professor de maiores recursos didático-pedagógicos e caracterizando o movimento humano como algo importante a ser estudado

TÍTULO: Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e possibilidades de sua implementação

CÓDIGO: 24

AUTOR: Silva, Luís Carlos da

ANO: 2020

ORIENTADOR: Silvio César Moral Marques

PPG: Educação

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de São Carlos

NÍVEL: Mestrado

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Filosofia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 2º ano

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia histórico-crítica, didática histórico-crítica, professor, estudante, implementação, filosofia

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa-ação

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Karl Marx; Newton Duarte; João Luiz Gasparin; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Ligia Márcia Martins; Tiago Nicola Lavoura; Antonio Gramsci

Resumo: O objetivo geral é analisar quais as manifestações ou percepções predominantes quando a didática da pedagogia histórico-crítica é utilizada no processo ensino e aprendizagem em estudantes do ensino médio. Para tanto, utilizou-se essa didática durante as aulas de filosofia numa sala de aula do ensino médio de uma escola pública do Município de Sorocaba e seus resultados foram comparados aos obtidos junto a outra turma na qual se aplicou a didática/estrutura de aula preconizada no “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a partir das reflexões oriundas da análise da pedagogia histórico-crítica e das experiências de implementação desta teoria no Estado do Paraná, especialmente na cidade de Francisco Beltrão, e na crítica ao modelo técnico-reprodutivista do Estado de São Paulo e da implementação da pedagogia histórico-crítica no município de Limeira-SP, a pesquisa encontrou elementos para estruturar uma proposta de aplicação da didática histórico-crítica aqui apresentadas. Após um estudo e análise da teoria foi feita a análise de algumas experiências de implementação da pedagogia histórico-crítica e sua didática, primeiramente no Estado do Paraná e posteriormente em Limeira-SP. Ainda na análise prática da didática histórico-crítica, o professor-pesquisador apresentou uma pesquisa-ação que desenvolveu com seus estudantes do ensino médio para observar como acontece a didática histórico-crítica no cotidiano escolar em comparação com a utilização do “caderno do aluno” utilizado pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Tendo em vista o referencial teórico da didática histórico-crítica, das experiências estudadas e da prática desenvolvida na pesquisa-ação, foi assim possível discutir sobre as proximidades, distanciamentos e desafios da implementação da didática histórico-crítica. O que se observa é que ela está mais distante da sua implementação em Redes de Ensino e mais próxima da sua efetivação nas salas de aula em todo o país. Para que isso se acelere neste momento político, econômico e social que passa

o Brasil, é preciso investir em formação continuada e apostar na autonomia do professor e na sua relação com outros educadores e com os estudantes para que surjam novas experiências no cotidiano da sala de aula com a didática histórico-crítica, fazendo com que a educação seja um espaço que contribua com a transformação social, construída através do trabalho de base.

TÍTULO: Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia

CÓDIGO: 25

AUTOR: Turini, Mateus Henrique

ANO: 2020

ORIENTADOR: Luiz Bezerra Neto

PPG: PROF-FILO

REGIÃO: Sudeste

ESTADO: São Paulo

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de São Carlos

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Filosofia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 3º ano

PALAVRAS-CHAVE: Baralho Filosófico. Ensino de Filosofia. Pedagogia Histórico-crítica

Abordagem: Qualitativa

Metodologia: Pesquisa empírica não especificada

Método: Materialismo histórico-dialético

Referencial teórico: Dermeval Saviani; Ana Carolina Galvão Marsiglia; Ligia Márcia Martins; Tiago Nicola Lavoura

Resumo: A presente dissertação apresenta uma análise qualitativa sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia na Educação Básica e da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Para tanto, realiza uma pesquisa científica, com fundamentação teórica ao materialismo histórico-dialético, em uma escola estadual localizada em um município do interior do estado de São Paulo. A partir do estado da arte sobre o ensino de Filosofia, de um breve histórico como componente curricular na educação escolar brasileira, da análise dialética do discurso de documentos normativos e da revisão teórico-metodológica sobre a PHC, foi possível elaborar uma proposta de um ensino histórico-crítico de Filosofia para o Ensino Médio. Essa contribuição se expressa por meio de um método didático e um

jogo educacional, chamado Baralho Filosófico. Após repetidas aplicações, é possível afirmar que o jogo conseguiu cumprir com o papel esperado para essa pesquisa: o de ser uma atividade pedagógica que possibilita a vivência do momento catártico dentro dos tempos e espaços escolares.

TÍTULO: Saberes da sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica

CÓDIGO: 26

AUTOR: Alves, Ellen Pyles Pereira

ANO: 2020

ORIENTADOR: Ângela Maria de Souza Lima

PPG: PROFSOCIO

REGIÃO: Sul

ESTADO: Paraná

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Londrina

NÍVEL: Mestrado Profissional

DISCIPLINA DE APLICAÇÃO: Sociologia

SÉRIE DE APLICAÇÃO: 1º ano

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de sociologia; Pedagogia histórico crítica; artes visuais; intervenção pedagógica interdisciplinar.

Abordagem: Qualitativa por dedução

Metodologia: Pesquisa participante

Método: Pedagogia histórico-crítica

Referencial teórico: Dermeval Saviani; João Luiz Gasparin

Resumo: Neste trabalho procuramos discutir como os diálogos e as conexões de saberes e práticas pedagógicas entre duas áreas do conhecimento, neste caso a Sociologia e as Artes Visuais, podem colaborar com a formação crítica dos estudantes do Ensino Médio. Para isto, esta pesquisa, configurada como intervenção pedagógica com estudantes de 1ª série do Ensino Médio e do Curso Técnico Profissional de Formação Docente, de uma escola da rede estadual pública do município de Araçongas, Paraná, buscou registrar os produtos da parceria entre estes dois campos do conhecimento. Objetivou-se evidenciar uma possibilidade didático-metodológica no ensino de Sociologia, em torno das reflexões acerca dos eixos

“diversidades e desigualdades”, tendo por base o conteúdo “trabalho”, mobilizado através da releitura crítica de obras de artistas brasileiros clássicos (Tarsila do Amaral e Cândido Portinari) e contemporâneos (Rosana Paulino). Para tanto, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, discutiu as contribuições do ensino das duas disciplinas, testadas em um conjunto de aulas de Sociologia e os resultados dessa mediação pedagógica interdisciplinar, demonstrando na prática docente concreta, como os diálogos entre tais saberes podem mobilizar ainda mais o aprendizado sociológico dos estudantes e ampliar seus repertórios socioculturais. Utilizando relatos das aulas de Sociologia, impressões dos estudantes do Ensino Médio, revisão bibliográfica, análise documental, observações e pesquisa participante, esta intervenção pedagógica objetivou contribuir com a demarcação do papel central dessas disciplinas no currículo da Educação Básica, especialmente neste momento histórico de significativos retrocessos para ambas, vivenciados após a publicação da Lei nº 13.415/2017 no Brasil. Teorizando a própria prática docente e analisando-a cientificamente por meio dos aportes ofertados pelo PROFSOCIO, tentamos destacar que além da reflexão crítica para a construção da autonomia e da auto percepção como sujeito coletivo, estas disciplinas possibilitam que os estudantes compreendam, problematizem e conduzam seus papéis ativos e criativos nesta sociedade capitalista desigual. Assim, entendemos que cabe à escola mediar os conteúdos necessários para humanizar e incentivar a expressão das subjetividades no jovem estudante, levando-o à desnaturalização, ao estranhamento dos fenômenos sociais e, por consequência, à construção mais significativa dos conhecimentos.