

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Estudos sobre a prática pedagógica histórico-crítica: um balanço da última década

Studies on historical-critical pedagogical practice: an overview of the last decade

Estudios sobre la práctica pedagógica histórico-crítica: un balance de la última década

Carolina Nozella Gama ^[a] 
Maceió, AL, Brasil
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Celi Nelza Zülke Taffarel ^[b] 
Salvador, BA, Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Joelma de Oliveira Albuquerque ^[c] 
Maceió, AL, Brasil
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Como citar: GAMA, C. N.; TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. de O. Estudos sobre a prática pedagógica histórico-crítica: um balanço da última década. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 39-54, 2026.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS02>

Resumo

O artigo objetiva sistematizar as problemáticas abordadas em teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando identificar contribuições comprometidas com a elevação da formação da classe

^[a] Doutora em Educação, e-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

^[b] Doutora em Educação, e-mail: celi.taffarel@gmail.com

^[c] Doutora em Educação, e-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

trabalhadora. Nesta direção, são objetivos específicos: mapear as teses sobre a prática pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar temas, instituições, autores e orientadores das referidas teses; sintetizar e discutir objetivos, problemáticas e principais resultados apontados pelas teses tendo em vista o trato com o conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Toma o materialismo histórico dialético e a pedagogia histórico-crítica como parâmetros teórico-metodológicos, realiza: identificação das fontes; definição dos critérios para seleção da amostra; reunião das fontes selecionadas e elaboração de instrumento de análise; análise e realização de sínteses acerca das problemáticas estudadas nas teses. Constata-se que a disciplina Educação Física tem o maior número de estudos (sete), seguida por Ciências da Natureza (cinco) e Língua Portuguesa (cinco), Arte (quatro) e Geografia (dois). Não foram localizadas teses envolvendo o ensino de Matemática e História nos anos iniciais, sendo esta uma lacuna. Conclui salientando a importância da delimitação do objeto do conhecimento e os respectivos conteúdos a serem ensinados aos alunos para a ampliação da apreensão da realidade. Ou seja, é necessário compreender os vínculos dos conteúdos específicos de cada disciplina com as finalidades sociais mais amplas.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Teses. Trato com o conhecimento. Ensino.

Abstract

This article aims to systematize the issues addressed in theses concerning historical-critical pedagogical practice in the initial years of Primary Education, seeking to identify contributions committed to enhancing the education of the working class. In this direction, the specific objectives are: to map the theses on pedagogical practice guided by historical-critical pedagogy in the initial years of Primary Education; to identify the themes, institutions, authors and supervisors of said theses; to synthesize and discuss the objectives, issues and main results indicated by the theses, with a view to the approach to knowledge in the initial years of Primary Education. Adopting dialectical historical materialism and historical-critical pedagogy as theoretical and methodological parameters, the study undertakes: identification of sources; definition of criteria for sample selection; gathering of selected sources and development of an analysis tool; analysis and production of syntheses regarding the issues studied in the theses. It is observed that the discipline of Physical Education has the highest number of studies (seven), followed by Natural Sciences (five), Portuguese Language (five), Art (four) and Geography (two). No theses were found involving the teaching of Mathematics and History in the initial years, representing a gap. It concludes by highlighting the importance of delimiting the object of knowledge and the respective contents to be taught to pupils, in order to broaden their apprehension of reality. That is, it is necessary to understand the connections between the specific contents of each discipline and the broader social purposes.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Theses. Knowledge approach. Teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo sistematizar las problemáticas abordadas en tesis doctorales sobre la práctica pedagógica histórico-crítica en los años iniciales de la enseñanza fundamental, con miras a identificar contribuciones comprometidas con la elevación de la formación de la clase trabajadora. En este sentido, se definieron como objetivos específicos: el mapeo de las tesis sobre la práctica pedagógica orientada por tal perspectiva; la identificación de temas, instituciones, autores y directores de dichas obras; y la síntesis y discusión de objetivos, problemáticas y resultados, teniendo en cuenta el trato con el conocimiento en esta etapa escolar. Fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico y en la pedagogía histórico-crítica como parámetros teórico-metodológicos, el estudio realiza la identificación de fuentes y la definición de los criterios de selección de la muestra, además de la reunión de las fuentes, la elaboración de un instrumento de análisis y la realización de síntesis acerca de las problemáticas estudiadas. Los resultados demuestran que la disciplina Educación Física posee el mayor número de estudios (siete), seguida por Ciencias de la Naturaleza (cinco), Lengua Portuguesa (cinco), Arte (cuatro) y Geografía (dos). En contrapartida, no se localizaron tesis que involucren la enseñanza de Matemáticas e Historia, lo que caracteriza un vacío en la producción académica. Se concluye, por tanto, resaltando la importancia de la delimitación del objeto del conocimiento y de los respectivos contenidos para la ampliación de la comprensión de la realidad por parte de los alumnos. En otros términos, resulta indispensable comprender los vínculos entre los contenidos específicos de cada disciplina y las finalidades sociales más amplias.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Tesis doctorales. Trato con el conocimiento. Enseñanza

1. Introdução

Este artigo objetiva sistematizar as problemáticas abordadas nas teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca de identificar contribuições comprometidas com a elevação da formação da classe trabalhadora, apresentando uma síntese do grau de desenvolvimento do conhecimento e dos desafios postos para a continuidade dos estudos articulados à luta pela democratização do país. A pesquisa desenvolveu-se em um contexto de acirramento da luta de classes e aprofundamento das contradições do capitalismo, que para manter suas taxas de lucro impõe aos trabalhadores ajustes fiscais e planos de austeridade (Montoro, 2023). No mundo, avançam os ataques aos direitos, o desemprego, a precarização e a pauperização do trabalho, a degradação ambiental, as guerras, a exemplo do massacre na Palestina. No Brasil, o acirramento da crise mundial expressa-se em uma crise política e uma onda de golpismo e conservadorismo, a exemplo da chacina ocorrida em 28 de outubro de 2025 no Rio de Janeiro, que tem como alvo principal o povo negro. Em 2022, os trabalhadores elegeram o presidente Lula da Silva (PT) apostando num mandato popular que atendesse às suas aspirações, mas se confrontam com um congresso nacional conservador representante do capital, que tenciona o governo eleito para impor um plano econômico de ajuste fiscal que atende ao capital financeiro, aos banqueiros e aos especuladores, que exigem cortes em investimentos sociais para pagar os juros da dívida, transferindo bilhões à especulação financeira.

A crise crônica do capital aprofunda a barbárie (Montoro, 2023), tendo profundos rebatimentos em todos os âmbitos da vida, inclusive na ‘batalha das ideias’ e na busca por alternativas para a formação humana. No âmbito educacional, a classe trabalhadora enfrenta o avanço da reforma empresarial da educação, que privatiza a educação pública ao mesmo tempo em que aposta na precarização do magistério (Freitas, 2018). Nacionalmente, tal movimento articula a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular; as avaliações externas e em larga escala; a plataforma da educação; a privatização e a padronização dos currículos e do trabalho pedagógico.

Não por acaso, nem por razões menores, em tempos de absoluto acirramento da luta de classes, de recrudescimento dos ideários neoliberais e avanços da selvageria do capital no ataque aos direitos da classe trabalhadora, a escola desponta como ‘campo de batalha’. Impor obstáculos à formação de consciências críticas, que apreendam os fenômenos físicos e sociais com radicalidade, é premissa para a manutenção da ordem instituída. Atacar e encaminhar as escolas públicas para o desmonte é estratégia para a manutenção de consciências ‘obnubiladas’ [...] representa também eliminar a educação como direito social e bem público, convertendo-a em mercadoria e a escola, consequentemente, em nicho de mercado (Galvão, Lavoura e Martins, 2029, p. 2-3).

Neste cenário, é necessário contribuir com o desenvolvimento coletivo da pedagogia histórico-crítica e isso perpassa por acompanhar os avanços nos estudos sobre sua efetivação por meio da prática pedagógica. Ao defender a escola pública de gestão pública e o papel central dos professores no desenvolvimento de uma prática pedagógica histórico-crítica, que mesmo confrontada, trava a luta pela socialização do conhecimento sistematizado aos trabalhadores, a pedagogia histórico-crítica torna-se um ponto de apoio em defesa do projeto histórico e formativo atrelado aos interesses da classe trabalhadora. Trata-se de uma teoria pedagógica que permite compreender os processos pedagógicos dialeticamente, reunindo elementos fundamentais para a crítica ao projeto burguês, mas, sobretudo, para a indicação de proposições que indicam possibilidades para enfrentá-lo nas condições históricas atuais.

Considerando o debate mais recente sobre os “Fundamentos da didática histórico-crítica” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019), indagamos: tendo em vista o trato com o conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental comprometido com a elevação da formação da classe trabalhadora, que problemáticas têm sido investigadas nas teses que tratam da prática pedagógica histórico-crítica, e quais possibilidades vêm sendo desenvolvidas? Daí desdobram-se os objetivos específicos: mapear as teses que tratam da prática pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar temas, instituições, autores e orientadores das referidas teses; discutir objetivos, problemáticas e principais resultados apontados pelas referidas teses. Para isso, inicia-se pela exposição dos parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa; em seguida, apresenta-se uma caracterização geral do

que foi mapeado, como primeira aproximação às teses; finalmente, sintetizamos as problemáticas abordadas nas teses, sinalizando limites e possibilidades.

2. Parâmetros teórico-metodológicos da investigação

Acompanhando as alterações no âmbito da produção, na área educacional desenvolvem-se proposições pedagógicas que visam formar o trabalhador necessário à sustentação do capital. Frigotto (1998) explica que, face à crise estrutural do desemprego e desenvolvimento desigual, a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Trata-se de uma formação que desenvolva habilidades básicas, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade, competitividade e “empregabilidade”. Desta forma, o assalariado deve estar disponível para todas as mudanças, sendo flexível e resiliente a todos os “caprichos do destino” (leia-se, dos empregadores).

Esta mudança está na base da grande aceitação de proposições pedagógicas centradas no indivíduo, melhor dizendo, na concepção fetichizada de indivíduo. Tais proposições, signatárias da ideia de que as novas tecnologias alteraram em definitivo a base estruturante da sociedade do trabalho para o conhecimento, ainda que apontem diferenças nos procedimentos, são iguais na concepção, podendo ser agrupadas na denominação de pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2003). Em contraposição ao aligeiramento, Saviani (2012, p. 55) faz a defesa do aprimoramento do ensino destinado aos trabalhadores:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para o domínio e participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] 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.

Tomando a prática pedagógica histórico-crítica como objeto de análise, apoiados no método materialista histórico-dialético, Galvão, Lavoura e Martins (2019) propõem os elementos nucleares concebidos como fundamentos da didática histórico-crítica. Retomando a crítica ao processo de “didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica”, os autores salientam que é preciso retornar aos fundamentos filosóficos desta teoria pedagógica (Lavoura e Martins, 2017, p. 532).

[...] o método não se identifica com os procedimentos adotados, pressupondo articulações internas entre teoria do conhecimento e ações por ela orientadas. Sendo assim e expressando a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, o método se realiza indiretamente e por meio de ações metódicas, isto é, sistematizadas e orientadas sob a base de pressupostos metodológicos. No âmbito da educação escolar, os expedientes didáticos concretizam-se como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele devem ser subordinados (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 4).

Assim, não se pode confundir o método pedagógico com os procedimentos de ensino, pois o método pedagógico é “um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 138-139). Assim, os autores salientam que não existe uma didática histórico-crítica, mas “uma didática concreta para cada situação de ensino concreta” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 116). Como campo do conhecimento que estuda o fenômeno do ensino (Pimenta et al., 2013 apud Galvão, Lavoura e Martins, 2019), a didática debruça-se sobre

[...] os fundamentos que a sustentam e que estão a ela articulados dando condições para a atividade de ensino, demandando compreendê-la segundo *quatro temas fundamentais: objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação*. Portanto, a didática está assentada em uma teoria pedagógica que estabelece para seus sujeitos (professor e aluno) as ações necessárias para alcançar dado conhecimento em suas determinações históricas (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 11, grifos dos autores).

Coerentes com a teoria pedagógica fundamentada no método materialista histórico-dialético, o primeiro fundamento da didática histórico-crítica explicitado pelos autores é que a “didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada”, pois questões sobre “O que ensinar?” e “O que é o ato educativo?” antecedem a indagação sobre “Como ensinar?”. É necessário compreender o trabalho educativo e o ato de ensinar como “uma atividade humana, portanto algo que os seres humanos realizam no seio da esfera ontológica de toda prática social humana” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 139). Como desdobramento, o segundo fundamento “assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico”, pois disso depende a humanização dos indivíduos. Para haver a produção do humano através do trabalho educativo, é necessário haver “professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos”, sendo esse o terceiro fundamento da didática histórico-crítica. Como quarto fundamento, os autores apontam a determinação didática histórico-crítica “por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética”, sem a qual o trabalho educativo não cumpre a contento sua função social. Por fim, e não menos importante, o quinto fundamento reconhece “o ensino e a aprendizagem como percurso lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 139-153).

Corroborando com os apontamentos dos autores, concebemos o trato com o conhecimento como a necessidade de criar as condições para que o ensino e a apropriação do conhecimento ocorram, o que se vincula a uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica (Coletivo de Autores, 1992). Assim sintetiza Escobar (1997, p. 67-68):

O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou “sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações”, expõe Davidov (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das “representações”, quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

A fim de conhecer as problemáticas abordadas e o que vem sendo defendido nas teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos baseamos em Sánchez Gamboa e Silva (2012), quando reforçam ser necessário, para o desenvolvimento do conhecimento, analisar a produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, defendem a articulação entre os elementos lógicos (internos) e históricos (externos), propostos em uma Matriz Paradigmática, aqui tomada como referência para recuperar as informações relevantes para esta pesquisa. Considerando o tipo de fonte delimitada, buscamos na “pesquisa epistemológica” os critérios para a análise, pois este tipo de investigação “procura na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto” (Sánchez Gamboa e Silva, 2012, p. 54), levando em conta que “o problema do conhecimento é necessariamente de natureza ontológica, epistemológica e axiológica” (Sánchez Gamboa e Silva, 2012, p. 57).

Desta forma, uma vez expostos os aspectos históricos, acrescentamos os lógicos, considerando a “Matriz Epistemológica”, na qual se articulam a construção da pergunta (problemática, problema, objetivo) e a construção da

resposta (nos níveis técnico, teórico, metodológico, epistemológico, e os pressupostos ontológicos e gnosiológicos) (Sánchez Gamboa e Silva, 2012). Especificamente nesta pesquisa, no que tange à elaboração da pergunta, sintetizaram-se os objetivos delimitados nas teses levantadas, de forma a compreender o que os autores consideram central a ser investigado e discutido. No que diz respeito à construção da resposta, sintetizaram-se os principais resultados apresentados pelos estudos, expressando-se o movimento dado ao problema investigado.

Tendo em vista tais elementos, elaboramos um protocolo de pesquisa, a partir do qual identificamos e organizamos as fontes, chegando à definição de critérios para seleção da amostra a ser analisada. A identificação das fontes partiu do levantamento das teses referentes ao tema, produzidas na última década (2015-2024), tendo como banco de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), base de dados eletrônica nacional que reúne e dá visibilidade a teses e dissertações brasileiras, desde que tenham sido defendidas em instituições brasileiras ou por brasileiros no exterior. As produções podem ser acessadas na íntegra, o acesso é livre, sendo feito pela *internet*.

Optamos pela busca simples, selecionando a opção todos os campos (título, ano de publicação, autor, assunto, resumo); utilizamos os recursos dos operadores booleanos disponíveis na BDTD, que permitem que os termos se combinem como operadores lógicos (AND, +, OR, NOT e -). Nesse processo, utilizamos os termos de busca: “prática pedagógica AND histórico-crítica”; “trabalho pedagógico AND histórico crítico”; “ensino histórico-crítico”; “ensino fundamental AND histórico-crítico”; “método pedagógico AND histórico-crítico”; “didática histórico-crítica”; “trato com o conhecimento AND histórico-crítica” e “trato com o conhecimento”. O critério de inclusão utilizado para a seleção foi: teses sobre a prática pedagógica, a didática, o ensino ou o trato com o conhecimento embasados na pedagogia histórico-crítica. Os critérios de exclusão das produções foram: teses não fundamentadas na pedagogia histórico-crítica; teses que abordam outras etapas da escolarização que não dos anos iniciais do Ensino Fundamental; teses que tratam de outros temas de estudo não ligados à prática pedagógica; e teses desenvolvidas em outras áreas que não a educação escolar (por exemplo: psicologia, serviço social etc.).

Quanto às técnicas de sistematização de dados, realizamos a leitura do resumo das teses e elaboramos quadros contendo: ano de publicação, título, autor, orientador, instituição, programa de pós-graduação, objetivo, principais resultados e área do conhecimento ou disciplina. Em seguida, agrupamos as teses por disciplina e tema, analisando as problemáticas abordadas e sintetizando-as.

3. Mapeamento das teses que tratam da prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tendo em vista o objetivo específico de mapear as teses que tratam da prática pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste tópico apresentamos o resultado obtido. Reunimos as 30 teses selecionadas, organizando-as ao longo do período delimitado, o que pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de teses por ano

Nível	Ano base	Total
Doutorado	2015	1
	2016	0
	2017	4
	2018	4
	2019	3
	2020	1
	2021	2
	2022	5
	2023	5
	2024	5
Total por grupo		30

Fonte: Autoras (2025).

Como pode ser observado, examinando o período delimitado neste estudo (2015-2024), identificou-se apenas uma tese no ano de 2015, e nenhuma tese em 2016; houve um aumento no número de teses defendidas em 2017 e 2018; esse número sofreu uma pequena diminuição em 2019, teve um recuo em 2020, tendo retomado o fôlego em 2022, com um crescimento no número de teses defendidas, com certa estabilidade nos anos de 2023 e 2024.

Outro aspecto que pode ser destacado com relação à produção encontrada diz respeito ao reconhecimento dos professores que têm realizado a orientação dos estudos sobre a prática pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica, bem como à localização das instituições e dos programas de pós-graduação em que as teses vêm sendo desenvolvidas. Quanto aos professores orientadores, os listamos em ordem crescente de acordo com o número de orientações: Celi Taffarel (5 teses); Newton Duarte (4 teses); Lígia Martins (3 teses); e Claudio Santos Júnior (2 teses). Os demais, com uma (1) tese orientada cada, seguem em ordem alfabética: Adriana Franco; Amone Alves; Ana Carolina Galvão; Antonio Lima; Celso Carvalho; Francisco José Mazzeu; Gilmar Cruz; Jorge Maia; José Claudinei Lombardi; Juliana Pasqualini; Karina Molina; Luciana Campos; Marlene Colesanti; Marta Silene Barros; Rodolfo Langhi; Wilson Alviano Júnior.

No que tange às instituições em que as 30 teses foram desenvolvidas, observa-se a seguinte realidade: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" com doze (12); Universidade Federal da Bahia com sete (7); Universidade Federal de Uberlândia com duas (2); e, as demais instituições - Universidade de São Paulo (1); Universidade Estadual de Campinas (1); Universidade Estadual de Londrina (1); Universidade Estadual de Maringá (1); Universidade Estadual de Ponta Grossa (1); Universidade Federal de Goiás (1); Universidade Federal de Juiz de Fora (1); Universidade Federal do Espírito Santo (1) e Universidade Nove de Julho (1) -, contabilizam uma tese cada. Registramos, a partir dos dados, que há uma concentração das teses na região sudeste, seguida da região nordeste, expressão da distribuição ainda desigual dos programas de pós-graduação e do financiamento em pesquisa entre as regiões do país. Além disso, destaca-se a atuação dos grupos de pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*, liderado pelo professor Newton Duarte na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", e a *Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer* (LEPEL), liderada pela professora Celi Taffarel na Universidade Federal da Bahia.

Uma síntese inicial acerca dos temas e/ou disciplinas abordados nas teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na última década, permite-nos verificar a Educação Física com o maior número de teses produzidas; seguida das Ciências da Natureza e Língua Portuguesa; Arte; Geografia; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos da pedagogia histórico-crítica; Didática e trabalho pedagógico; Técnica e tecnologia na educação.

Tabela 2 – Distribuição das teses por temas

Temas	Quantidade
Educação Física	7
Ciências da Natureza	5
Língua Portuguesa	5
Arte	4
Geografia	2
Anos iniciais do Ensino Fundamental	2
Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	2
Didática e trabalho pedagógico	2
Técnica e tecnologia na educação	1
Total	30

Fonte: Autoras (2025).

Realizada esta primeira aproximação ao conjunto da produção, na sequência, sintetizamos as problemáticas que têm sido estudadas nas teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, adotamos como padrão descritivo a explicitação dos objetivos e dos principais resultados localizados nas

teses. Considerando o limite de espaço, para uma segunda aproximação, delimitamos os estudos que tratam das disciplinas e conhecimentos específicos, que colocam a pedagogia histórico-crítica em movimento a partir da reflexão acerca do ensino de um objeto em particular, cujo conjunto representa cerca de 77% das teses selecionadas. Desta forma, ressalta-se também o movimento do pensamento que o método materialista histórico-dialético permite, que é o de identificar em um conjunto em particular, por um lado elementos singulares, mas por outro, aqueles mais gerais, cuja relação dinâmica contribui para a reflexão de conjunto acerca do trato com o conhecimento.

4. Problemáticas abordadas nas teses sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Organizamos a exposição iniciando pelas disciplinas com o maior número de teses localizadas, seguida daquelas com o menor número, a saber: Educação Física; Ciências da Natureza e Língua Portuguesa; Arte; e Geografia. Quanto aos demais estudos que abordam os temas - anos iniciais do Ensino Fundamental; fundamentos da pedagogia histórico-crítica; didática e trabalho pedagógico; e técnica e tecnologia na educação -, em geral, sem delimitação de uma disciplina, poderão ser analisados em outra oportunidade.

4.1 Educação Física

Ferreira (2015, p. 13) traçou dois objetivos: “primeiro, destacar o papel dos conteúdos de ensino da educação física no desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos; segundo, elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino na educação física”. Os principais resultados apontados pelo autor destacaram o papel dos conteúdos de ensino no desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos e a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino da educação física.

Melo (2017, p. 17) intencionou expor cientificamente as “contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para possibilitar a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante”. O estudo ofereceu fundamentos teórico-metodológicos para superar concepções idealistas, naturalistas e biologizantes do ensino da educação física, permitindo avançar nas formulações da abordagem crítico-superadora da educação física.

Oliveira (2018, p. 13) buscou “vislumbrar possibilidades de seleção, organização e sistematização e periodização do conhecimento esporte que atendam ao objetivo de contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos nossos alunos”. Alinhado a uma concepção revolucionária de educação, de ser humano, de sociedade e de mundo, o autor identificou contradições no ensino do esporte, destacando a necessidade de superar abordagens biologizantes e fragmentárias, o alto rendimento, que atende às necessidades do capital.

Silva (2019, p. 32-33) aspirou “contribuir para o desenvolvimento da proposição crítico-superadora da Educação Física, a partir de contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no que diz respeito à dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem com vistas a contribuição do ensino da cultura corporal” para a “promoção do pleno desenvolvimento e humanização dos indivíduos”. O autor sistematizou contribuições da psicologia histórico-cultural, bem como da teoria pedagógica histórico-crítica, para elaborar uma nova síntese acerca da dinâmica de ensino e de aprendizagem da Educação Física.

Oliveira (2022a, p. 18) propôs-se a “apresentar contribuições teórico-metodológicas que nos permitam avançar no ensino do esporte na direção do desenvolvimento do pensamento teórico de alunas e alunos das escolas públicas brasileiras”. A autora ofereceu contribuições teórico-metodológicas que permitam avançar no ensino do esporte na direção do desenvolvimento do pensamento teórico de alunas e alunos das escolas públicas brasileiras, em

especial no que diz respeito ao polo conteúdo presente no planejamento pedagógico por meio da tríade conteúdo-forma-destinatário.

Oliveira (2022b, p. 21) buscou “analisar como o planejamento do trabalho educativo contribui para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na Educação Física escolar”. O estudo apontou que o planejamento do trabalho educativo contribui para a Educação Física ao condensar conteúdo-forma-destinatário, conferindo a consciência e a intencionalidade das atividades da cultura corporal orientadas para a formação do pensamento por conceitos.

Prates (2023, p. 17) objetivou “desenvolver teoricamente a categoria trato com o conhecimento da atividade esportiva [...] no ensino da Educação Física, na Educação Básica, considerando os fundamentos do ensino crítico-superador, da didática histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural”. O autor demonstrou que a categoria da atividade de estudo contribui para o desenvolvimento do ensino crítico-superador da atividade esportiva, na medida em que orienta a seleção, organização e sistematização deste conhecimento.

Observando as regularidades dos sete estudos na área específica da Educação Física, é possível constatar os principais elementos constitutivos do grau de desenvolvimento do conhecimento acerca do trato com este conteúdo: a) Em todos os estudos, está posto, textualmente o objetivo do ensino que promove o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes; b) também expressa-se uma crítica à negação dos conteúdos de ensino, que explicita a compreensão da natureza e da especificidade da educação, em especial do trabalho educativo e da função social da escola; c) daí uma ênfase no conteúdo que supere as formas superficiais, naturalizantes e biologizantes que são hegemônicas na área da Educação Física, expressos, por exemplo, na forma como o esporte e a atividade esportiva vem sendo tratada na sociedade capitalista; d) uma aproximação deliberada entre a teoria pedagógica histórico-crítica e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, tomando a categoria da atividade como mediadora, considerando a dinâmica entre conteúdo-forma-destinatário, com a intencionalidade de, nas diferentes situações investigadas, contribuir com a superação das fragmentações entre ensino e aprendizagem; forma e conteúdo; teoria e prática; aparência e essência; fragmentação esta que reduz o objeto de ensino, o ensino (incluindo o planejamento) da Educação Física, à mera repetição prática das formas aparentes das atividades da cultura corporal; e) como consequência, os estudos colaboram com o adensamento de uma teoria da Educação Física de base Marxista, crítico-superadora, quando propõem elementos para a definição do objeto da área (cultura corporal), e assim, para a seleção e organização do conhecimento no tempo e espaço pedagógico, nas condições contraditórias do capitalismo.

4.2 Ciências da natureza

Rosa (2018, p. 242) teve como objetivo elucidar “a relação entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo, particularizada na mediação de conteúdos de ensino a partir da teoria evolucionista”. A autora concluiu que o pensamento evolutivo tem importante potencial como formador das bases de uma visão materialista, histórica e dialética de natureza, por isso, conteúdos da Biologia funcional não deveriam estar desconectados de sua origem e evolução, em nenhuma etapa de ensino.

Coelho (2019, p. 13) visou “analisar categorias para o ensino de Ciências fundamentado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica”. Foram analisadas 98 teses e dissertações de programas de pós-graduação em ensino de Ciências, no período de 2005 a 2015, que citam esse referencial teórico. O estudo apontou que a apropriação dos pressupostos filosófico-metodológicos do materialismo histórico-dialético é condição para o desenvolvimento de pesquisas e propostas didáticas no ensino de Ciências, que estejam comprometidas com a formação do ser humano genérico, como apregoam a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Neves (2022, p. 17) dedicou-se a “analisar os alcances das teorias/tendências hegemônicas das pesquisas sobre o ensino de evolução na relação com o desenvolvimento do pensamento por conceitos”. A autora explicitou que as tendências hegemônicas não exploram o potencial desenvolvendo do ensino de biologia, especialmente no que diz respeito à superação do pensamento sincrético em direção ao pensamento por conceitos. Conclui apontando ações e

princípios gerais para orientar o ensino da teoria da evolução, tendo em vista a superação do ensino pautado nos princípios do pensamento empírico, que supervalorizam as experiências do cotidiano e a aparência dos fenômenos.

Ghirardello (2024, p. 22) buscou “um sistema conceitual organizado na unidade fundamental, observação do movimento celeste que contribua para a organização de um currículo de Astronomia Observacional e que tenha, como referência, o ensino histórico-crítico composto pela relação conteúdo-forma-sujeito”. Através da análise do desenvolvimento da Astronomia Observacional em sua historicidade, apontou a Observação do Movimento Celeste como possível unidade fundamental organizadora do ensino; o que permitirá análises desde a captação do movimento celeste até a abstração desse movimento e suas consequências na prática social, ressignificando a sociedade por meio dos conteúdos.

Melo (2024, p. 22) empenhou-se em “analisar e compreender as práticas sociais aplicadas por diferentes agentes envolvidos na educação ambiental, adotando uma perspectiva crítica que possa impulsionar as transformações estruturais dos problemas socioambientais ligados ao processo educativo que de natureza igual propiciam orientações para o paradigma de sociedade atual”. O estudo apontou que o panorama crítico permitiu que os participantes absorvessem referenciais teóricos da educação ambiental, impulsionando ações alinhadas com as necessidades específicas de cada comunidade em sua prática social. Fundamentada na pedagogia histórico-crítica, a educação ambiental crítica “emergiu como um caminho para instrumentalizar a transformação social e política das comunidades representadas” (Melo, 2024, p. 121).

Nestes estudos, constata-se que as pesquisas reafirmam alguns pressupostos, e apontam elementos centrais a serem considerados no trato com o conhecimento desta área: 1) a possibilidade de formação de uma concepção científico-filosófica de mundo, a partir da concepção objetiva de natureza, fundamentando-se na Pedagogia histórico-crítica, Psicologia histórico-cultural, materialismo histórico-dialético, e na Filosofia da Biologia; 2) Para tanto, conhecimentos centrais a serem tratados são a teoria da evolução; a astronomia observacional tomada em sua historicidade; e a educação ambiental; 3) Como desafios identificamos: a) a necessidade de delimitação de categorias para o ensino de Ciências fundamentado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, a saber: método dialético; contradição, totalidade, movimento e história; ser humano; trabalho; mediação; formação de conceitos científicos; processos funcionais do psiquismo; relação aprendizagem-desenvolvimento; função social da escola e a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica; b) a superação da base construtivista na prática pedagógica em Ciências Naturais, e a apropriação de uma teoria contra hegemônica, visando superar o distanciamento de pressupostos da Pedagogia histórico-crítica; c) o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças e adolescentes, a partir do trato com o conhecimento clássico; d) a superação do modelo de ensino atual que compreende os conteúdos em campo mercadológico e puramente pragmático, para o que, é necessário se apoiar em uma teoria pedagógica que considere, como função da escola, a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados que se enquadrem em princípios que pensem a dimensão ontológica da prática social humana; e) compreender profundamente o meio ambiente marcado por diversas relações socioeconômicas e naturais.

Uma observação acerca de um dos estudos é sobre a defesa do “etnoconhecimento e a educação ambiental crítica, destacando a etnoquímica em uma abordagem antropológica”. Em uma primeira aproximação, podemos refletir acerca do porquê de pesquisadores recorrerem a uma abordagem antropológica para tratar do conhecimento do “meio ambiente” pautado na pedagogia histórico-crítica. Reconhecemos que há uma tendência, frente à destruição da natureza, própria do modo de produção capitalista, ao retorno às raízes do conhecimento dos povos originários acerca da natureza e seus fenômenos, com significativo avanço das reflexões ontológicas a partir deste marco. Compreendemos que não é possível negar a objetividade territorial brasileira em que vivem muitas comunidades tradicionais que vêm sendo atingidas de imediato pela destruição capitalista (e toda a humanidade a médio e longo prazo), e, portanto, o debate sobre as relações entre o conhecimento científico e conhecimentos dos povos originários pode ser aprofundado em novos estudos, de modo que tenhamos pressupostos que sustentem uma reflexão dialética materialista e histórica dos fenômenos do meio ambiente, numa relação científica com os conhecimentos dos povos

originários, a exemplo da área da agroecologia, que vem incorporando cientificamente elementos desenvolvidos pelos povos originários acerca da produção de alimentos.

4.3 Língua Portuguesa

Dangiô (2017, p. 39) tratou de “investigar as articulações entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, desvelando o alcance abstrativo desse processo; identificar os fundamentos psicológicos e linguísticos requeridos à alfabetização;” objetivando, com isso, “corroborar com a formação de professores, apontando conteúdos imprescindíveis para o trabalho com a língua materna”. A autora concluiu ressaltando a importância do ensino de conteúdos imprescindíveis à apropriação da escrita. Para tanto, elaborou “três *princípios didáticos* requeridos a uma prática pedagógica histórico-crítica, que, por seu fundamento dialético, supera o movimento pendular entre, ora determinado método de alfabetização, ora outro.” (Dangiô, 2017, p. 11 – grifos da autora).

Carvalho (2019, p. 22) pretendeu “formular orientações de encaminhamentos didáticos para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica”. A autora evidenciou que a dialética entre conteúdo e forma interfere no processo de apropriação da língua escrita e salientou a importância das mnemotécnicas e da automatização da relação grafema-fonema no processo de alfabetização. Além disso, exemplificou encaminhamentos didáticos para a organização do ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental à luz dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Darius (2020, p. 22) objetivou “analisar, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o uso das tecnologias na alfabetização, especificamente dos aplicativos e jogos on-line que se propõem serem educativos nesse processo”. A autora concluiu que os recursos tecnológicos atuais em alfabetização parecem não possuir um caráter de ensino. Ao simplificar o processo de alfabetização, incorrem num sentido oposto à forma como o aprendizado se consolida. Defendeu a ação intencional do professor como crucial para mobilizar as funções psicológicas superiores dos estudantes, seja no uso das tecnologias atuais, seja no uso das antigas.

Oliveira (2021b, p. 21) analisou “as implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização em um contexto de EI no município de Xaxim/SC”. A partir da análise guiada pelo método dialético e teorizada pela perspectiva histórico-cultural, a autora concluiu que os materiais estruturados NAME esvaziam e/ou simplificam o conteúdo, precarizando o ensino e a formação continuada das professoras/es alfabetizadoras/es. Esse processo tem reforçado uma educação seletiva, em que uns aprendem e outros estão presentes, porém, apenas formalmente incluídos.

Vieira (2024, p. 17) tentou “contribuir para a organização do ensino de crianças em processo de alfabetização, para subsidiar o percurso de transposição da linguagem oral para linguagem escrita”, além de “contribuir para a formação de professores alfabetizadores sob enfoque histórico-cultural, destacando que a alfabetização não se limita à adoção deste ou daquele método”. A autora apontou que a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita não ocorre espontaneamente, demandando o desenvolvimento abstrativo por parte do aprendiz, pois o domínio da escrita exige mediações de conteúdos de ensino específicos, o que envolve as faces fonética e semântica da palavra escrita.

Sintetizando os aspectos centrais dos cinco estudos sobre alfabetização, podemos extrair contribuições relativas ao trato com este conhecimento orientado pela pedagogia histórico-crítica: 1) os estudos tecem a crítica à secundarização e à negação do ensino dos conteúdos necessários ao domínio da leitura e da escrita; 2) todas as teses se debruçam sobre os processos de alfabetização, realizando a defesa do ensino de conteúdos e do papel do professor; 3) a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica fundamentam a discussão sobre a prática pedagógica alfabetizadora; 4) os estudos apontam que a prática pedagógica histórico-crítica, precisa superar dialeticamente o movimento pendular entre métodos de alfabetização, pois o domínio da leitura e da escrita exige mediações de conteúdos de ensino específicos que envolve as faces fonética e semântica da palavra escrita, bem como a

automatização da relação grafema-fonema no processo de alfabetização; 5) as teses enfatizam a necessidade de formação de professores alfabetizadores assentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico cultural.

4.4 Arte

Abreu (2018, p. 5) vislumbrou “determinar elementos filosóficos e pedagógicos para a fundamentação da educação musical escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. O autor defendeu a explicitação dos principais aspectos da especificidade da música no desenvolvimento histórico da dialética entre objetividade e subjetividade como um caminho fértil para a construção de referências para a seleção de conteúdos escolares da educação musical, e para a definição de formas de efetivação do trabalho pedagógico histórico-crítico com esses conteúdos. Apontou que a diretividade do ensino e mecanicidade, por vezes, são necessárias ao processo de aprendizagem, não se contrapondo à capacidade criativa do aluno, mas, pelo contrário, são a base real sobre a qual se ergue a criatividade musical.

Assumpção (2018, p. 13) objetivou “buscar nos estudos estéticos de György Lukács contribuições para entender como a arte contribui no processo de formação da individualidade para-si”. Demonstrou que o ensino de arte, embasado na pedagogia histórico-crítica, aponta na mesma direção dos estudos lukacsianos ao afirmar o caráter educativo das objetivações artísticas. Afirmou que os estudos estéticos de Lukács contribuem para a compreensão do caráter formativo da arte, constituindo-se em um importante aporte para propostas sobre o ensino de arte nas escolas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Soares (2022, p. 29) procurou “estabelecer um diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia Musical Aberta (PMA), uma proposta do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), identificando as contribuições deste diálogo para uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora”. A autora discutiu a aprendizagem de Música como um direito e não privilégio restrito a alguns, problematizando as consequências da valorização da prática em detrimento da teoria no campo da Educação Musical. Por fim, expôs proposições tendo em vista a superação da polarização entre o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos, por uma Educação Musical crítica.

Rocha (2023, p. 8) empreendeu a “análise de quatro eixos estruturantes do currículo de educação musical, a saber: percepção musical, prática musical, escrita musical e criação musical”. Ao discutir os conteúdos da educação musical escolar e as formas de seu ensino e sua aprendizagem, embasados na pedagogia histórico-crítica, o autor concluiu que a delimitação do que é necessário ser ensinado envolve “fundamentos, que vão desde concepção de *mundo, ser humano e música*; bem como uma compreensão crítica acerca do espaço que é legado à educação escolar em uma sociedade cuja essência se fundamenta na exploração do homem pelo próprio homem” (Rocha, 2023, p. 133).

Três dos estudos localizados referem-se à Educação Musical e um deles aos fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica (para o que os estudos estéticos de Lukács oferecem importantes contribuições), indicando em geral: 1) o papel fundamental da arte na constituição da subjetividade, na formação da individualidade para-si e no desenvolvimento pleno dos indivíduos; 2) tendo em vista o caráter formativo da arte, seus conteúdos não devem continuar secundarizados no currículo escolar, necessitando ser tratados tendo em vista as especificidades da música (e nós incluímos, da dança, do teatro, das artes visuais), no desenvolvimento histórico da humanidade; 3) a consistente análise do objeto específico e a consequente delimitação de eixos estruturantes do currículo (seja da música, da dança, do teatro ou das artes visuais) e as relações entre eles, apresentam-se como fundamentais para a delimitação dos conteúdos escolares e as formas de seu ensino embasado na pedagogia histórico-crítica.

4.5 Geografia

Souza (2021, p. 9) analisou “a relação entre ensino de geografia e literatura buscando fundamentos didáticos e teórico-metodológicos que orientem a mediação pedagógica pela obra literária no ensino de geografia na educação básica”. Concluiu que estudos e abordagens da Geografia, da Educação e da Literatura, alicerçados no materialismo histórico-dialético, fornecem fundamentos didáticos, teóricos e metodológicos consistentes e coerentes para o ensino

de geografia por meio de obras literárias que possibilitam a superação de concepções e abordagens subjetivistas, inconsistentes ou ecléticas, predominantes nos estudos acadêmicos sobre o tema.

Gonçalves (2024, p. 28) dedicou-se a “compreender as propostas curriculares de Cascavel e Bauru a fim de contribuir para a construção de um ensino de geografia histórico-crítico”. A autora concluiu que falta sistematização no campo do ensino de geografia em uma perspectiva marxista no Brasil, o qual não comporta criticidade. Neste sentido, o ensino de geografia tem sido esvaziado, o que tem desqualificado a educação geográfica escolar e ofuscado as possibilidades de formação omnilateral.

Em síntese, as duas teses sobre o ensino de geografia assinalam os seguintes aspectos centrais: 1) os limites e o necessário enfrentamento ao ensino de geografia de cunho neoliberal, centrado em concepções e abordagens subjetivistas, inconsistentes ou ecléticas, que apontam para o esvaziamento do ensino e sua perpetuação, ofuscando possibilidades de formação omnilateral e desqualificação da educação geográfica escolar; 2) a incipiente sistematização de uma perspectiva marxista e crítica campo do ensino de geografia no Brasil e 3) a necessidade e a possibilidade superadora de estudos e abordagens da Geografia alicerçados no materialismo histórico dialético para o fornecimento de fundamentos didáticos, teóricos e metodológicos consistentes e coerentes para o ensino de geografia histórico-crítico.

Considerações finais

Uma das lacunas identificadas na sistematização das problemáticas abordadas nas teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica é a ausência de pesquisas que abordem as disciplinas Matemática e História, tendo em vista o trato com o conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ensino de Filosofia também carece ser estudado e proposto tendo em vista o trato com esse conhecimento nos anos iniciais, pois, mesmo não estando previsto como uma disciplina no currículo oficial, envolve conteúdos essenciais ao desenvolvimento psíquico humano, promovendo o desenvolvimento da consciência filosófica. Além disso, quando mencionamos os estudos no campo da Arte, a maioria das produções está voltada para a educação musical, não havendo teses sobre os conteúdos da dança, do teatro ou das artes visuais. Da mesma forma, na área da Educação Física, o conteúdo presente nas teses é o esporte.

Quanto às possibilidades, ainda que com distintos graus de aproximação aos fundamentos marxistas, dos quais desdobram-se os fundamentos da didática histórico-crítica, as teses que abordam a prática pedagógica histórico-crítica pautam a democratização da sociedade brasileira necessariamente articulada à transmissão dos conhecimentos sistematizados na escola, contrapondo-se ao rebaixamento do ensino da classe trabalhadora. O trato com o conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental – quando comprometido com a elevação da formação da classe trabalhadora – concebe a seleção, a organização e a sistematização lógico-metodológica dos conteúdos como processos orientados por uma direção científica e materialista histórico-dialética do conhecimento universal. Isso envolve a criação de condições para que o ensino e a apropriação do conhecimento de fato se realizem na escola.

Nessa direção, as referidas teses pautam o ensino de Educação Física, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Arte e Geografia, colocando-se como ponto de apoio na luta contra-hegemônica de estudantes e de professores, somando-se ao movimento de elaboração coletiva e desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica, em curso há quase cinco décadas.

Outro aspecto a ser destacado trata-se da importância, para a ampliação da apreensão da realidade, da delimitação do objeto do conhecimento e os respectivos conteúdos a serem ensinados aos alunos, bem como as relações entre tais objetos e conteúdos de ensino. Conforme alertou Saviani (2012, p. 80), desde o texto clássico *Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara*, a concretização do trabalho pedagógico dos professores no ensino de História, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa etc., tem uma contribuição específica a dar ao processo de “democratização da sociedade brasileira” e “transformação estrutural da sociedade”. O trabalho pedagógico orientado pela proposição histórico-crítica “[...] consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de

garantir aos alunos” (Saviani, 2012, p. 80). Essa contribuição será mais efetiva quanto mais o “[...] professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (Idem, mesma página). Ou seja, é necessário compreender os vínculos dos “conteúdos específicos de cada disciplina [com as] finalidades sociais mais amplas” (Idem, mesma página), pois, muitas vezes, “[...] ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referirlos à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla” (Idem, mesma página).

Tal domínio pelo conjunto dos educadores é central para fazer avançar o processo de humanização, que perpassa pela democratização do conhecimento via escola, o que não se faz sem condições objetivas favoráveis à realização do trabalho educativo, envolvendo uma sólida formação e valorização do magistério. Afinal, são os professores, em coletivo, que poderão confrontar o desenvolvimento da proposição pedagógica histórico-crítica, submetendo-a à crítica, bem como desdobrando-a, detalhando-a em seus pormenores, no diálogo com cada área do conhecimento (Saviani, 2012).

Por isso, a sistematização das problemáticas abordadas nas teses sobre a prática pedagógica histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aponta para a necessidade de continuidade e aprofundamento dos estudos. O desdobramento de pesquisas futuras pode possibilitar análises mais pormenorizadas do conteúdo abordado em cada uma das teses já desenvolvidas, bem como voltar-se à investigação de práticas pedagógicas concretas sobre o trato com o conhecimento de conteúdos específicos, que buscam fundamentar-se na pedagogia histórico-crítica. Outra possibilidade de continuidade dos estudos é a realização de mapeamentos e análises que contemplem a prática pedagógica na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, fortalecendo a continuidade da luta pela democratização do país.

Referências

- ABREU, T. X. de. **Música e Educação Escolar**: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- ASSUMPÇÃO, M. de C. **Educação escolar e individualidade**: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental**: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- COELHO, L. J. **Ensino de Ciências fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica**: indicativos a partir da produção acadêmica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- DARIUS, R. P. P. **Alfabetização e tecnologia**: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.
- DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FERREIRA, A. L. A. **A atividade de ensino na educação física: a dialética entre conteúdo e forma.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

GHIRARDELLO, D. **Unidade fundamental do objeto de estudo da astronomia observacional como subsídio para a sua sistematização curricular na perspectiva histórico-crítica.** 2024. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024.

GONÇALVES, P. P. R. **Pelo desenvolvimento do ensino de Geografia Histórico-Crítico: análise dos currículos do ensino fundamental dos municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP).** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 62, p. 531-41, 2017.

MELO, F. E. F. de. **O traçado fluvial do Rio Cuiabá: o intercâmbio da etnoquímica na perspectiva da Educação Ambiental crítica por meio de um corredor cultural entre escolas de Comunidades Ribeirinhas do Município de Acorizal – MT.** 2024. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MONTORO, X. A. **Capitalismo e economia mundial: bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI.** São Paulo: Hucitec: Nova Palavra, 2023.

NEVES, M. L. C. **O ensino da evolução biológica como uma das mediações no desenvolvimento do pensamento teórico de conteúdo materialista: um enfoque histórico-crítico.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

OLIVEIRA, C. L. de. **Ensino do esporte na educação física escolar a partir da abordagem crítico-superadora.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022a.

OLIVEIRA, M. M. C. de. **As implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização no ensino inclusivo em Xaxim/SC.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021b.

OLIVEIRA, M. dos S. **Contribuição do planejamento do trabalho educativo para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022b.

OLIVEIRA, M. M. de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PRATES, A. C. **Trato com o conhecimento da atividade esportiva e atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ROCHA, R. B. **Educação Musical e Pedagogia histórico-crítica: fundamentos de uma proposta para o ensino de música na escola regular.** 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

ROSA, J. M. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A.; SILVA, R. H. dos R. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48–66, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, W. J. L. **Crítica à concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da educação física: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOARES, L. **Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, A. C. de. **Ensino de Geografia e Literatura: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

VIEIRA, J. P. **A palavra como unidade mínima de análise na alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 10.11.2026 / 11.10.2026

Aprovado/Approved: 26.01.2026 / 01.26.2026