

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



A Pedagogia Histórico-Crítica e o planejamento docente na educação básica

Historical-Critical Pedagogy and teacher planning in Basic Education

Pedagogía histórico-crítica y planificación docente en la Educación Básica

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter ^[a] 
Jacarezinho, PR, Brasil
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira ^[b] 
Guapirama, PR, Brasil
Rede Municipal de Educação de Guapirama

Flávio Massami Martins Ruckstadter ^[c] 
Jacarezinho, PR, Brasil
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Como citar: RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, M. C. G. de; RUCKSTADTER, F. M. M. A Pedagogia Histórico-Crítica e o planejamento docente na educação básica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 120-130, jan./mar. 2026. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS05>

Resumo

Este artigo é um dos resultados de uma pesquisa que investiga as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Básica. Como uma pedagogia marxista, comprometida com a transformação da realidade e a serviço da classe trabalhadora, objetiva-se neste trabalho discutir as implicações da Pedagogia Histórico-Crítica para o planejamento do trabalho docente. Parte-se do pressuposto que, de maneira oposta à lógica neoliberal que reduz o professor a um mero executor de técnicas, planejar é tarefa das mais importantes e deve ser fundamentada em sólida formação teórico-prática dos professores. Desse modo, o artigo apresenta a síntese do estudo realizado sobre fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, para, na sequência, articulá-los ao planejamento do trabalho docente. Com isso, espera-se contribuir para a construção de uma nova perspectiva quanto ao processo de planejar na educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Pedagogia Histórico-Crítica. Planejamento docente.

^[a] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), Mestrado Profissional em Educação Básica. Professora do Colegiado de Pedagogia, e-mail: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

^[b] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Guapirama-PR, e-mail: profe.marcela@outlook.com

^[c] Doutor em Educação. Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e-mail: flavioruckstadter@uenp.edu.br

Abstract

This article is one of the results of a research which investigates the contributions of Historical-Critical Pedagogy to Basic Education. As a marxist pedagogy, compromised with the reality transformation and in service of the working class, the objective of this work is to discuss the implications of the Historical-Critical Pedagogy for the planning of teacher work. It is assumed that, in contrast to the neoliberal logic that reduces the teacher to a mere executor of techniques, planning is one of the most important tasks and must be substantiated on solid theoretical and practical teachers formation. This way, the article presents the synthesis of the study conducted on the theoretical, methodological and pedagogical foundations of the Historical-Critical Pedagogy, in order to subsequently articulate them with the planning of teaching work. Therefore, it is expected to contribute to the construction of a new perspective regarding the planning process in education.

Keywords: Basic Education. Historical-Critical Pedagogy. Teaching planning.

1. Introdução

O planejamento é uma tarefa inerente ao trabalho docente. Ele carrega diferentes sentidos a depender da concepção pedagógica que o embasa. Na Educação Básica, pode-se afirmar que o planejamento é uma ação que se desenvolve no âmbito do Estado, das instituições e das ações docentes. São exemplos, nesse sentido, a elaboração do Plano Nacional de Educação, de um Projeto Político Pedagógico de uma escola e os planejamentos realizados por professores como um plano de aula ou um planejamento bimestral ou semestral. Neste artigo delimitamos como foco de análise o planejamento de trabalho dos docentes.

No atual contexto neoliberal, que dá ênfase ao papel do professor como um executor de técnicas, a função docente tem se limitado cada vez mais a ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem a partir do domínio de metodologias que coloquem os estudantes no centro desse processo. O planejamento, por sua vez, acaba por se reduzir a uma organização de processos e procedimentos já previamente definidos por materiais disponibilizados aos professores e que tem centralidade em formações continuadas ofertadas pelas redes de Educação Básica. Diante deste cenário caracterizado pela perda de autonomia do professor, este artigo tem como objetivo principal debater uma possibilidade de planejamento que se propõe na contramão da perspectiva hegemônica, com fundamento na Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, parte de três premissas: o trabalho docente é um ato político, não apenas técnico; a educação tem como horizonte transformar a realidade; a articulação entre teoria e prática resulta na práxis docente (Vázquez, 2002).

O trabalho é um dos resultados de uma pesquisa que investiga as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Básica, em todos os seus níveis de ensino, com ênfase em temas ligados às práticas docentes. Desse modo, compreende o planejamento enquanto uma atividade inerente ao trabalho do professor. O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica, destacando sua origem e seus fundamentos teóricos. Na sequência, considerando que o planejamento do trabalho docente é geralmente associado a uma questão de ordem didática, o texto apresenta diferentes concepções de didática associadas à Pedagogia Histórico-Crítica e traz uma discussão sobre suas implicações para o planejamento do trabalho docente.

2. A Pedagogia Histórico-Crítica: origens e fundamentos

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica desenvolvida inicialmente por Dermeval Saviani no final da década de 1970¹. Surgiu da necessidade de encontrar uma alternativa para as correntes pedagógicas hegemônicas, como a pedagogia tradicional, a pedagogia escolanova e a pedagogia tecnicista no contexto da ditadura civil-militar-empresarial brasileira. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica se propunha distinta das teorias crítico-reprodutivistas do período e sua denominação pode ser explicada por ser uma teoria crítica ao modelo de sociedade e educação vigentes e pelo seu enraizamento histórico. Ao buscar a melhor terminologia para definir esta teoria Saviani aponta 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, 2013, p. 119, grifo do autor).

¹ Apesar de ser responsável pela formulação inicial da Pedagogia Histórico-Crítica, o próprio Saviani (2013) considera que esta pedagogia, em seu momento histórico atual, é resultado de um processo coletivo de elaboração teórico-prática.

O livro “Escola e Democracia” publicado em 1983 é considerado por Saviani (2013) como uma introdução preliminar à PHC e seu manifesto de lançamento, uma vez que, nele apresentou o método que deu origem à Pedagogia Histórico-Crítica:

Essa teoria pedagógica teve sua primeira formulação em 1982 com o artigo ‘Escola e democracia: para além da curvatura da vara’ em que foi apresentada a concepção filosófica, metodológica e política. Em 1984 adotou-se a denominação ‘pedagogia histórico-crítica’ que se difundiu principalmente com a publicação, em 1991, do livro Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, livro esse que reuniu um conjunto de estudos produzidos entre 1984 e 1988 e que, em 2003, teve sua oitava edição ampliada com o acréscimo de dois novos estudos: ‘A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica’, resultante da conferência de encerramento que proferi em 1994 no Simpósio ‘Demerval Saviani e a educação brasileira’ realizado na UNESP de Marília; e ‘Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica’ redigido a partir da entrevista que concedi à Associação dos Professores do Paraná em 1997 (Saviani, 2014, p. 35).

Ao considerar professores e alunos como agentes sociais e não apenas individuais, Saviani contrapôs os cinco passos propostos pelos métodos de ensino Tradicional, de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), e da corrente pragmatista de John Dewey (1859-1952) que inspirou o método escolanovista, desenvolvendo uma nova possibilidade metodológica também a partir de cinco passos. Isso não significa uma somatória entre os métodos tradicionais e novos, o que representaria uma atitude de ecletismo, mas sim uma crítica, que embasada em uma fundamentação teórica estruturada, resultou em uma nova teoria pedagógica.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 1999, p. 62).

O primeiro passo, chamado de prática social, é um momento comum entre alunos e professores, que, enquanto agentes sociais, podem se posicionar de formas distintas, visto que se encontram em níveis diferentes de compreensão e possuem conhecimentos e experiências diversas em sua prática social.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é 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 de que participam. (Saviani, 1999, p. 80).

O segundo passo, não se trata da apresentação de novos conhecimentos por parte do professor, como proposto pela pedagogia tradicional, nem do problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos, como indicado pela pedagogia nova. Saviani apresenta para esta etapa a problematização como o ato de identificação dos principais problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e como a educação, ou novos conhecimentos, poderão encaminhar as devidas soluções. (Saviani, 2013).

O terceiro passo, a instrumentalização, trata-se da utilização de instrumentos teóricos, sociais e historicamente produzidos para a resolução dos problemas apresentados na prática social. Tais ferramentas culturais são necessárias para a apropriação das camadas populares, tornando-se condição de luta e libertação. (SAVIANI, 1999).

O quarto passo, catarse, é momento de utilização dos novos instrumentos adquiridos para o entendimento da prática social, entendida na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformando-os em elementos de transformação social:

[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (Saviani, 1999, p. 82).

O quinto passo é o ponto de chegada, a própria prática social, que não é a mesma do primeiro passo. Neste momento os alunos passam do nível sincrético para o nível sintético de conhecimento, há uma elevação dos alunos ao nível do professor, com uma compreensão mais orgânica.

Nesse sentido, a educação é entendida por Saviani (1999) como uma atividade que se inicia em uma heterogeneidade real e passa a ser uma homogeneidade passiva, pois, no ponto de partida, existe uma desigualdade que deixa de existir no ponto de chegada, pois durante o processo ocorre uma mudança qualitativa. Conclui-se, então, que:

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (Saviani, 2012, p. 10).

Considerando a perspectiva teórica aqui adotada, o trabalho educativo pode ser definido como o ato de produzir em cada indivíduo, de forma intencional, a humanidade produzida histórica e coletivamente. Deste modo, é necessário a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos e as formas adequadas de trabalho para que essa assimilação ocorra. (Saviani, 2013).

Os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica situam-se na tradição do materialismo histórico-dialético. Saviani aponta, além de Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), outros autores como fontes para compreender os problemas pedagógicos: Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), Bogdan Suchodolski (1903-1992), Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) e Georges Snyders (1917-2011). No que diz respeito ao campo da Psicopedagogia, suas fontes se concentram nos integrantes da “Escola de Vigotski” e nos intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci, os autores apontados são: Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), Angelo Broccoli (1933-1987), G. Betti e Dario Ragazzini. (Saviani, 2013) Nesse sentido, o que está em causa, no processo de inspiração nos clássicos do marxismo, é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem próprias do materialismo histórico (Saviani, 2007). Na sequência, este texto detalha alguns destes fundamentos e suas contribuições no processo de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria marxista da educação, que busca analisar a problemática educativa a partir de uma concepção superadora do pensamento burguês. Se vivemos em uma sociedade de classes, permeada por interesses antagônicos, a educação escolar pode ser colocada à serviço do capital ou da classe trabalhadora, não havendo a possibilidade de uma neutralidade. Dessa forma, o ato de educar é também um ato político. (Saviani, 2013).

Como se trata de uma teoria marxista, o conceito de práxis é imprescindível para a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir das contribuições do “filósofo da práxis”, Adolfo Sánchez Vázquez, a práxis é entendida como:

[...] uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade. (Vázquez, 2002, p. 70).

Este conceito implica um entendimento das dimensões do trabalho docente em sentido oposto ao que se vivencia na atualidade, ou seja, uma tentativa da transformação do trabalho docente em uma tarefa eminentemente prática, que pode ser realizada por qualquer profissional e que não demanda formação específica. Como docentes, é preciso considerar que o trabalho necessita da articulação entre essas duas dimensões e, ainda, uma terceira, a dimensão política, pois é um trabalho intelectual e político, que tem a prática fundamentada na teoria. No mesmo sentido, o trabalho do professor é definido por Gramsci (2001) como:

[...] o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (p. 44).

As relações sociais que permeiam o ato educativo devem ser consideradas, já que a educação é mediação no seio da prática social global. É sua tarefa possibilitar às novas gerações que incorporem os elementos herdados das gerações anteriores, tornando os educandos em agentes de transformação das relações sociais. As relações sociais são consideradas como fundamentais pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que têm suas bases no materialismo histórico-dialético. Além dessa fundamentação comum, Saviani (2013) se apoia nos textos da Escola de Vigotski para elaborar os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para as duas teorias mencionadas a humanidade:

[...] não ‘nasce’ nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. (Martins, 2013, p. 131-132).

Ao estudar sobre a humanização do psiquismo, Vigotski analisou os comportamentos complexos culturalmente formados. Ao investigar o papel dos signos, identificou a existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento

psíquico, contrariando a tese de que o desenvolvimento humano ocorria apenas por fatores internos e individuais (Martins, 2013). Inspirada neste raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da teoria de que o desenvolvimento humano resulta das condições biológicas e das condições de aprendizagem propiciadas pela prática social e pela mediação dos conhecimentos científicos e históricos sistematizados ao longo da história da humanidade. Isto implica a defesa da “[...] escola como um espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta” (Martins, 2013, p. 135).

A percepção sobre a humanização do homem por meio das relações sociais também pode ser identificada nos textos do filósofo polonês Bogdan Suchodolski. Para ele, o indivíduo nasce biologicamente humano, mas é graças à educação e por meio do trabalho que ele se humaniza. Suchodolski (2010) defendia uma formação omnilateral voltada para a classe trabalhadora. Defensor do socialismo, procurava desenvolver a consciência de classe para o fortalecimento da luta contra o capitalismo para o surgimento de uma nova sociedade.

O desenvolvimento de uma pedagogia em uma sociedade que está edificando o socialismo só é possível quando conseguirmos estabelecer uma aliança muito mais estreita do que em qualquer época anterior entre a pedagogia e uma filosofia integrada totalmente na formação de uma nova época histórica. [...] Desta maneira, a educação, ao formar os indivíduos de acordo com as decisões filosóficas fundamentais de nossa época socialista, nos ajudaria a compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo criado por eles, e a felicidade resultante das ações que se projetam conscientemente. Assim, a filosofia se converteria, no berço da educação, em sua própria expressão. (Suchodolski, 2010, p. 138-139).

A pedagogia proposta por Suchodolski (2010), elaborada entre a primeira e a segunda Guerra Mundial, é inseparável dos valores segundo os quais o homem realiza suas atividades na natureza, das relações com os outros e consigo mesmo e da cultura nacional e universal. Para o autor, a cultura é mais ampla do que as realizações artísticas. É composta pela cultura científica, tecnológica, social, política, cultura do trabalho e da convivência, cultura moral e a do comportamento. Dessa forma, o homem é entendido como:

[...] um criador; seu universo é considerado como o conjunto dos sucessos de sua atividade criadora; e sua formação como um processo de enriquecimento e de plena realização do ser, no decorrer de toda a vida, por meio da dinâmica desencadeada a partir das potencialidades concretizadas no exercício de suas funções. Trata-se, portanto, de formação no sentido mais elevado e mais denso da palavra, em ligação permanente com a preocupação de transformar o mundo. (Suchodolski, 2010, p. 20).

Por fim, o filósofo polonês acreditava que para o progresso social acontecer seria necessária a unidade entre a educação e a ação revolucionária. Para alcançar este objetivo não se poderia abandonar o movimento operário revolucionário, nem incorporar apenas os princípios do socialismo científico, elaboradas pelos cientistas e oferecidas às massas. Seria necessária a unidade dialética entre teoria e prática, determinando os princípios para o trabalho ideológico e político. (Favaro, 2017).

No que diz respeito às fontes didático-pedagógicas, Saviani (1999) apoia-se explicitamente nos textos de Antonio Gramsci e György Lukács (1885-1971) para a elucidação da catarse como parte importante do método pedagógico histórico-crítico. A catarse é explicada pelo autor como uma transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética, que resulta em um salto qualitativo (Duarte, 2019). O termo catarse ou *catarsis* é utilizado por Gramsci para definir a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro, superior.

Pode-se empregar a expressão ‘catarsis’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Gramsci, 2001, p. 53).

Para Gramsci, a filosofia da práxis é a forma adequada de se construir, na sociedade capitalista dividida em classes, uma nova cultura. Esta cultura contemplaria uma nova concepção de mundo, capaz de tirar a massa do senso comum e conduzir a uma concepção de vida superior, antes restrita apenas a pequenos grupos intelectuais. A escola tem papel fundamental para estabelecer esta nova organização da cultura, atuando como instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. É por meio da quantidade de escolas especializadas que um Estado possui, e sua hierarquização por extensão e graus, que se pode medir a complexidade de sua função intelectual. (Gramsci, 2001).

Ao contrário das escolas em que o trabalho prático e intelectual acontece de formas distintas, sem nenhuma relação direta entre os dois, na escola unitária o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados. Esta relação não deve ocorrer de forma esnobe, em que os intelectuais se divertem realizando alguns trabalhos mecânicos. A escola unitária defendida por Gramsci deve educar “[...] as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.” (Gramsci, 2001, p. 173).

Além das questões didático-pedagógicas, as contribuições de Gramsci para a Pedagogia Histórico-Crítica se estendem também à visão de educação e sociedade. A escola unitária e a Pedagogia Histórico-Crítica têm em comum o objetivo de educar a classe trabalhadora e propiciar a elevação da cultura, como instrumento de luta contra-hegemônica.

3. Diferentes concepções da didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e suas implicações para o planejamento do trabalho docente

A didática é um campo de estudo, uma disciplina pedagógica que trata das questões concretas da docência, lida com as expectativas e interesses dos alunos dos cursos de licenciatura. Para tanto, requer um espaço teórico prático, que elucide a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato (Veiga, 2012). Este campo investiga os fundamentos, condições e modos de realização do ensino e caracteriza-se “[...] como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre o ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar.” (Libâneo, 2006, p. 26).

Na concepção histórico-crítica:

A didática [...] investiga os fundamentos que 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; Martins, 2019, p. 11, grifo dos autores).

Muito se tem discutido nas últimas quatro décadas sobre como a teoria pode ser implementada como prática pedagógica docente e/ou institucionalizada pelas redes de ensino. Diversos autores contribuíram para este processo, por isso, serão apresentadas algumas destas contribuições a fim de demonstrar o caminho percorrido até os dias atuais. A primeira tentativa de transposição didática foi realizada por João Luiz Gasparin (2012), que em sua obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, propõe-se ao desafio de traduzir a Pedagogia Histórico-Crítica para uma didática. A motivação para a escrita do livro surgiu do desejo de traduzir o método proposto na obra Escola e Democracia (1999) e, deste modo, auxiliar os professores das diversas áreas de conhecimento na realização do processo de ensino e aprendizagem.

O autor teve a cautela de denominar o seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, querendo com isso alertar para o fato de que esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras. Não obstante a modéstia do autor, devo registrar que se trata de um trabalho consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social. (Saviani, 2012, p. XIV, grifo do autor).

A obra teve uma boa aceitação pelas redes estaduais e municipais em todo o Brasil, foi utilizada como leitura para concursos públicos do magistério e base de inúmeras palestras realizadas pelo Brasil. Contribui para o processo de assessoramento de redes de ensino que institucionalizaram a Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando as três fases do método dialético para a construção do conhecimento, as zonas de desenvolvimento segundo a teoria Histórico-Cultural e a proposta feita por Saviani (1999), o autor estabeleceu cinco passos para a didática histórico-crítica: Prática social inicial do conteúdo; Problemática; Instrumentalização; Catarse; Prática social final do conteúdo (Gasparin, 2012).

A prática social inicial do conteúdo, entendida como ponto de partida do método pedagógico, não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade em que todos estão inseridos. Neste momento, ocorre o contato inicial com o tema, o conteúdo a ser estudado, quando o professor anuncia o conteúdo a ser trabalhado naquela aula e proporciona um momento de diálogo, buscando identificar o que os alunos já sabem sobre a temática. Este conhecimento prévio, está relacionado à prática social, vida cotidiana dos alunos (Gasparin, 2012).

Para a realização da Prática social inicial, podem ser utilizadas duas formas de encaminhamento. A primeira é o anúncio dos conteúdos, quando o professor apresenta a unidade, os tópicos a serem estudados e os objetivos de aprendizagem. A segunda é a vivência cotidiana dos conteúdos, verificando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber sobre o assunto. As perguntas que surgirem durante a vivência dos conteúdos serão anotadas e respondidas apenas durante a fase da Instrumentalização (Gasparin, 2012).

A Problemática é um momento de transição entre o saber cotidiano e a cultura elaborada, quando a prática social e o conteúdo são questionados. Os principais problemas apresentados durante a prática social devem ser discutidos, primeiramente por uma definição simplificada dos conceitos a serem trabalhados, e depois na forma de questões problematizadoras. As questões devem tratar das dimensões que surgem na prática social inicial. (Gasparin, 2012).

O terceiro passo do método pedagógico é a Instrumentalização, caminho pelo qual os conteúdos são sistematizados pelos alunos, é nesta fase que ocorre a aprendizagem do conhecimento científico. Neste momento devem ser apresentados os conteúdos científicos aos alunos, retomando a apresentação feita durante a Prática social inicial. Também são tratadas as

dimensões de cada conteúdo, que devem responder às questões propostas durante a Problemática. Para que a instrumentalização ocorra, são necessários recursos humanos e materiais, ações docentes e discentes, realizadas de modo não linear ou sequencial. “Pode ser comparada a uma espiral ascendente em que são tomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente. Desta forma, o conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo.” (Gasparin, 2012, p. 20).

O quarto momento é a Catarse, que pode ser definida como uma síntese do cotidiano e do científico, quando o aluno é capaz de entender os conteúdos apresentados na Prática social inicial em um nível mais elevado, consciente e estruturado. Neste momento, pode compreender com maior clareza as discussões realizadas durante a Problemática e os conteúdos científicos da Instrumentalização. O conceito pode ser explicado como:

[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (Gasparin, 2012, p. 124).

A catarse é a demonstração de uma nova postura pelos alunos, expressão de que foram modificados intelectualmente quando comprovam a si mesmos seu novo nível de compreensão do conteúdo e ao mundo exterior. A exteriorização da aprendizagem ocorre por meio da avaliação, que pode ser: informal, quando o aluno manifesta a incorporação dos conteúdos, de maneira espontânea ou guiada; ou formal, quando são utilizados instrumentos como a produção de resumos e/ou cartazes, debates, dramatizações, ou mesmo as provas escritas. (Gasparin, 2012).

O ponto de chegada do método pedagógico proposto é a Prática social final do conteúdo. É o novo uso, na prática social, dos conteúdos aprendidos. Espera-se que o professor e o aluno possam realizar um diálogo e assim definir estratégias de utilização dos novos conceitos. Os alunos devem assumir o compromisso de utilizar estes conceitos em seu cotidiano por meio de uma proposta de ação. É, pois, [...] a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos aprendidos na escola.” (Gasparin, 2012, p. 142).

Logo nas primeiras páginas do livro, na introdução, o autor esclarece que “[...] esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas.” (Gasparin, 2012, p. 3). Contudo, ao organizar um conjunto de orientações, em formas de procedimentos e modelos a serem seguidos pelos professores que desejem colocar a Pedagogia Histórico-Crítica em prática, pode-se ter a impressão de que a aula segundo esta didática se tornaria a execução de procedimentos sequenciais.

Levando em conta a importância da obra de Gasparin (2012) para o desenvolvimento da didática histórico-crítica, na obra “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica”, os autores Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019), realizam uma análise crítica ao atual estado de desenvolvimento das tentativas de transposição didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores apontam como problema central da obra de Gasparin (2012):

[...] um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela mediação da análise, reduzindo os fundamentos do método a procedimentos de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 120).

Os fundamentos da didática histórico-crítica elaborados por dois dos autores acima citados são:

1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3º A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; 4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e 5º A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. (Lavoura; Galvão, 2021, p. 14).

Para a definição do primeiro fundamento, intitulado “A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada”, os autores fundamentam-se em Leontiev, Marx e Engels para a definição do trabalho educativo como atividade humana realizada no seio da esfera ontológica da prática social humana. (GALVÃO; Lavoura; Martins, 2019). Ao considerar o ato de ensinar como atividade humana, a dimensão ontológica torna-se fundamento nuclear para a didática histórico-crítica. Deste modo, os autores se opõem ao modelo de didática estruturado em procedimentos de ensino. Orientam que, cada professor deve considerar as especificidades de sua prática pedagógica, devem considerar os

objetivos e seu objeto de ensino, para delimitar possíveis operações a serem realizadas para incorporação dos instrumentos culturais apresentados (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O segundo fundamento, intitulado “Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico”, assume o ato de transmissão de conhecimento como unidade concreta do método pedagógico histórico-crítico e eixo essencial da didática. Este ato configura-se como:

[...] unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 143).

Angelo Antônio Abrantes, no texto “Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais” (2018), também utiliza a expressão “unidade concreta” deste método pedagógico:

O método da pedagogia histórico-crítica, em contraposição a um receituário de como ensinar restritivo ao imediatismo das condições de sala de aula, organiza-se como prática de luta e resistência à desigualdade inerente à sociedade produtora de mercadorias. Os conhecidos momentos desse método – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social – articulam-se como princípios e pressupõem uma visão de totalidade ao integrar uma pauta de ações necessárias à prática educativa que abrange aspectos singulares e gerais no trato com a realidade educativa, mas que, em última instância, diz respeito à produção do conhecimento escolar como mediador do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. (Abrantes, 2018, p. 104-105).

Essa forma de compreensão supera a concepção de didática estruturada em cinco passos cronologicamente organizados. Ao abordar a formulação dos fundamentos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani esclarece:

No que se refere especificamente à didática, após a tentativa pioneira de João Luiz Gasparin com o livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, publicada em 2002, que ensaiou uma transposição direta da metodologia da pedagogia histórico-crítica, expressa em cinco passos, para efeitos da indicação dos procedimentos a serem seguidos pelos professores em sala de aula ao ministrar as diferentes disciplinas integrantes dos currículos escolares, foi manifestando-se a necessidade de se explicitar e sistematizar o modo como a concepção filosófico-científica que constitui o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica dá origem a uma nova concepção do ato de ensinar fundamentando um novo tipo de teoria didática. Essa lacuna que este livro vem preencher. (Saviani, 2019, p. 09, grifo do autor).

Para que ocorra a organização, sistematização e adequação das melhores formas de ensino e, deste modo a efetivação deste método pedagógico, faz-se necessário o domínio do conteúdo pelo professor. O terceiro fundamento, intitulado “A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos”, reafirma a necessidade do professor com pleno domínio do conteúdo a ser ensinado, para que assim exerça a função social de ensinar. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Além de professores com domínio do conteúdo, o ato educativo deve ocorrer por meio de um eixo e de uma didática baseados na lógica dialética.

O quarto fundamento, “A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética”, concebe a necessidade de professores com uma concepção ampliada do ato de ensinar. O eixo e a dinâmica do ato de ensinar contribuem para que estes docentes reflitam sobre sua prática e sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos.

O eixo e a dinâmica de ensino pautados na lógica dialética são definidos como:

Uma concepção ampliada do eixo de ensino pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se desenvolvem, configurando-se como verdadeiras referências que vão se ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda riqueza da qualidade e da profundidade da penetração do pensamento e da essência dos fenômenos da realidade social. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 147).

Para essa dinâmica do ensino é necessária a articulação de três elementos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

O *trato com o conhecimento* refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que se pese a impossibilidade de ser considerado em referências à sua relação de reciprocidade com a *organização escolar*, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com níveis de *normatização* escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações e regimentais do ensino. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 151, grifo do autor).

O quinto e último fundamento, “A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem, como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento”, considera o professor e aluno como sujeitos com papéis distintos no processo de ensino e aprendizagem. O aluno é aquele que aprende, deste modo o professor deve ter como objetivo a apropriação do conhecimento, que deverá ocorrer por meio de sua mediação. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Os cinco fundamentos propostos pelos autores não têm como objetivo tratar de procedimentos de ensino, por isso, na visão deste artigo, não o fazem. Compreende-se que a questão do método dialético deve ser uma preocupação quando se estuda e apresenta a didática histórico-crítica a outros professores, contudo, a questão “como fazer” também merece a devida atenção. Nesse sentido,

[...] quando se apresenta a PHC para os(as) profissionais da educação que a desconhecem ou que têm sobre ela uma visão introdutória, ou ainda quando se a expõe a estudantes de Pedagogia ou das mais variadas Licenciaturas, é recorrente receber a pergunta: mas como se deve proceder com o ensino orientado pela PHC? A resposta não é fácil porque, ao apresentar os momentos metodológicos, eles nem sempre são entendidos da forma dialética (como princípios a orientar ações), mas como ‘receitas’ universalmente válidas, pela dificuldade de exposição da abordagem dialética e de compreensão dela. Mal compreendida a proposição metodológica da PHC, dela decorrem riscos à ‘aplicação’, como é o caso do que aqui se está identificando por pedagogização: um tratamento lógico formal de princípios metodológicos orientados pela lógica dialética. (Martins, 2021, 138-139).

A preocupação com o “como fazer” não pode ser associada a uma receita universal ou passos mecânicos e lineares a serem seguidos, mas sim às possibilidades de ação docente. Entende-se que os procedimentos de ensino delineados por Gasparin (2012), desde que entendidos como uma possibilidade de ação e não como um modelo a ser seguido, somados aos fundamentos propostos por Galvão, Lavoura e Martins (2019) e outros autores como Abrantes (2018), podem contribuir para a prática dos educadores que atuam nos diversos níveis da Educação Básica. Como a apropriação do conhecimento pelo aluno deve constituir o objetivo principal do ato educativo, a mediação do professor assume papel fundamental e deve ocorrer por meio de ações planejadas, intencionais que considerem a totalidade em que os agentes do processo educativo estão inseridos.

Em uma perspectiva histórico-crítica, o planejamento educacional pode ser compreendido da seguinte forma:

Em nossa percepção, o planejamento educacional é a materialização, por meio de um documento, da relação entre a teoria educacional e a prática docente. Sabe-se que “[...] há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra teoria.” (Saviani, 2013, p. 99).

Ao separar teoria e prática, no senso comum das instituições de ensino, muitas vezes o planejamento educacional, individual ou coletivo, é tido como um esforço meramente burocrático.

O planejamento docente pode ser apresentado em três níveis: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ensino e o Plano de Trabalho Docente. Estes níveis deveriam estar articulados- o que nem sempre se efetiva. O PPP, que consubstancia os objetivos e a política educacional de uma instituição, deveria ser construído coletivamente pelos trabalhadores da escola e balizar o trabalho de professores no nível individual, conectando os objetivos individuais e os coletivos. Já o Plano de Ensino deve se basear no currículo ou no PPP da instituição educativa e apresentar os conteúdos, as ações, as formas, os meios e os objetivos das disciplinas de forma detalhada. O Plano de Ensino de uma disciplina pode ser construído de forma coletiva ou individual e deve prever os conteúdos a serem ministrados durante um semestre ou um ano letivo. (Orso, 2015).

O Plano de Ensino de cada disciplina e o PPP deveriam subsidiar a elaboração do Plano de Trabalho Docente. Esse documento é o planejamento de uma aula, ou de um conjunto de aulas, também pode ser chamado de Plano de Aula ou Plano de Trabalho Docente-Discente.

A aula é uma relação interacional por meio da qual se realiza o processo de ensino e aprendizagem; é o detalhamento do plano de ensino com a definição das atividades, dos conteúdos, das ações, das formas, dos meios e dos objetivos que envolvem uma determinada unidade de ensino. Os temas, as subunidades, os tópicos previstos no plano de ensino ganham aqui o detalhamento para o trabalho de cada dia ou para um conjunto de aulas. Através dos planos de aula são organizadas e criadas as situações de ensino e de aprendizagem. Os planos de aula individuais planejados para cada dia do ano, que contam sempre com conteúdo, formas, estratégias/metodologias e objetivos geral e específicos, ao final, constituem-se numa unidade que é o plano de ensino de cada área ou disciplina de um determinado ano ou etapa de aprendizagem (Orso, 2015, p. 272).

Para a definição dos conteúdos, formas, estratégias/metodologias e objetivos a serem utilizados no plano de trabalho docente, existem algumas condições fundamentais que o trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe, como “[...] o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária.” (Orso, 2016, p. 109).

Ao professor é necessário dominar os conteúdos escolares mais desenvolvidos e ter os conhecimentos mais elaborados sobre eles. Enquanto mediador, o professor deve considerar o que seu aluno já sabe e o que precisa saber. Sabendo disso, deve estabelecer ações e procedimentos para que os objetivos propostos sejam alcançados.

[...] quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática. (Marsiglia; Martins, 2015, p. 18-19).

Porém, apenas o domínio do conteúdo não é suficiente, pois para realizar um trabalho revolucionário é necessário conhecer a teoria histórico-crítica para poder trabalhar com ela. Para revolucionar é preciso conhecer o que se pretende mudar, por isso, o conhecimento do funcionamento da sociedade é indispensável. Além disso, para a transformação da sociedade é necessário construir um projeto de educação para outro tipo de sociedade. Isto deve ser claro, intencional, consciente, crítico, planejado e sistemático. Para que este projeto seja possível é fundamental que o professor assuma o compromisso da transformação estrutural da sociedade, de forma profunda e revolucionária. Para alcançar a mudança nesta sociedade, dividida em classes, a perspectiva revolucionária é fundamental. (Orso, 2016)

A organização do trabalho também diz respeito à formação científica do professor e sua compreensão da realidade, revelando sua concepção de mundo e do conhecimento a ser trabalhado. Nesse sentido: “No ato de planejar o professor expressa sua compreensão teórica dos fenômenos geradores do trabalho coletivo, sua instrumentalidade e sua significação.” (Franco; Mendonça, 2021, p. 29).

Ao questionar sobre como o planejamento das aulas pode ser realizado em uma perspectiva histórico-crítica é importante observar que essa ação do professor se dá diante de condições objetivas e que não existe um receituário a ser seguido.

O entendimento dialético sobre a articulação da teoria com a prática nos demonstra que não é possível estabelecer uma orientação estática e única sobre como ensinar, mas coloca o trabalho pedagógico a serviço dos objetivos essenciais, e permite compreender que as condições concretas em que vivemos e trabalhamos, o repertório de procedimentos didáticos que cada professor possui, as condições materiais das diferentes salas de aula das escolas públicas e a heterogeneidade em que se encontram os alunos, deverá implicar nas escolhas docentes que farão parte do planejamento, desde que se esteja estabelecido o ponto de homogeneidade onde se deseja chegar, e para educação escolar como um todo, este ponto é a igualdade na distribuição das riquezas culturais produzidas pela humanidade a todos os indivíduos, especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora. (Malanchen; Oliveira, 2022, p. 100-101).

Desse modo, sabendo que não existe um modelo ou uma receita a ser seguida, alguns elementos podem se constituir como diretrizes para que cada professor, em sua prática objetiva, realize seu planejamento. Para isso, o documento a ser construído não pode ser um documento meramente burocrático, com uma distinção entre o que é planejado e o que é feito em sala de aula e que reafirme a dicotomia teoria-prática. Também não deve ser estruturado com base em procedimentos de ensino, como se fosse um processo linear e estanque. O professor, conhecendo o funcionamento da sociedade e do método materialista histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, deve resistir ao uso de planos formulados por outros educadores, muitas vezes chamados de especialistas. Tais planos, em geral, não propiciam a reflexão teoria-prática, são baseados em técnicas didáticas universais e generalistas ou com o objetivo de atingir competências e habilidades para formar trabalhadores que se adequam às organizações empresariais.

Conclusão

Em uma perspectiva histórico-crítica, a educação pode ser definida como um tipo de trabalho que os homens realizam e que tem a finalidade de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida coletivamente. Desde o início da época moderna, esta tarefa tem ficado cada vez mais sob a responsabilidade de instituições educacionais, nas quais professores são agentes centrais no planejamento e execução de ações que materializam tal produção.

Entretanto, no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, marcado pela lógica burguesa neoliberal, o professor tem sido tratado como um mero executor de técnicas. Sua função criadora e sua autonomia, nas diversas etapas de realização de seu próprio trabalho, têm sido ignoradas ou negadas pelas atuais políticas de formação inicial e continuada, assim como pelas condições de trabalho precarizado que se observam nas escolas e redes de Educação Básica. Isso traz implicações para todo trabalho pedagógico, desde seu planejamento, que, como vimos neste artigo, é percebido como tarefa eminentemente técnica e burocrática.

Ao propor uma perspectiva histórico-crítica para o trabalho docente na Educação Básica, este texto demonstrou que uma alternativa à visão hegemônica de educação é não apenas viável, como também necessária para a construção de uma nova sociedade. Assim, espera-se que a discussão possa ter contribuído para suscitar reflexões e ações para a construção de uma práxis educacional que considere o planejamento docente como mais um elemento importante para valorização da autonomia do trabalho docente nesse processo.

Referências

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018.
- DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições* [online]. 2019, v. 30.
- FAVARO, N. de A. L. G. Contribuições filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski (1903-1992) para a educação da classe trabalhadora. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 60–90, 2017.
- FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W. A apropriação da linguagem escrita: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, A. C. et al. *Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 02, 2021. p. 7-29.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico crítica*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere (Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo)*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LAVOURA, T. N.; GALVÃO, A. C. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. In: GALVÃO, A. C. et al. (orgs.) *Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. 1 ed. Campinas: 2021, v. 1, p. 7-12.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- MALANCHEN, J.; OLIVEIRA, A. D. O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Colloquium Humanarum*. [S. l.], v. 19, n. 1, p. 86–102, 2022.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 15- 26, mar. 2015.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013.
- MARTINS, L. M. Pedagogia Histórico-Crítica: avanços e desafios no processo de consolidação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 129-154.
- ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica no campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. Bezerra (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113.
- ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 265–279, 2015.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. Colóquio Internacional Marx e Engels- “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas Da Pedagogia Histórico-Crítica”, v. 7, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)
- SAVIANI, D. Prefácio. In: GALVÃO, A.; LAVOURA, T.; MARTINS, L. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SUCHODOLSKI, B.; WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. Bogdan Suchodolski. Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife, 2010.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VEIGA, I. P. A. Apresentação. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Lições de Didática*. 5 a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 7–12. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 17.11.2025 / 11.17.2025

Aprovado/Approved: 05.02.2026 / 02.05.2026