



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDINÉIA DUTRA MARQUEZOTI DE OLIVEIRA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

CHAPECÓ
2023

IDINÉIA DUTRA MARQUEZOTTI DE OLIVEIRA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Iône Inês Pinsson Slongo

Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria Lúcia Maraschin

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Oliveira, Idineia Dutra Marquezoti de
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA / Idineia Dutra Marquezoti de Oliveira. --
2023.
207 f.

Orientadora: Doutora Iône Inês Pinsson Slongo
Co-orientadora: Doutora Maria Lúcia Maraschin
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2023.

I. Slongo, Iône Inês Pinsson, orient. II. Maraschin,
Maria Lúcia, co-orient. III. Universidade Federal da
Fronteira Sul. IV. Título.

IDINÉIA DUTRA MARQUEZOTTI DE OLIVEIRA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em ____/____/2023.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
IONE INES PINSSON SLOGO
Data: 27/01/2024 12:01:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Iône Inês Pinsson Slongo – UFFS
Orientadora



Documento assinado digitalmente
MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN
Data: 26/01/2024 20:51:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Maria Lúcia Maraschin – UFFS
Coorientadora



Documento assinado digitalmente
ADRIANA MARIA ANDREIS
Data: 27/01/2024 10:03:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS
Avaliadora



Documento assinado digitalmente
VANIA MARIA ALVES
Data: 26/01/2024 19:23:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Vânia Maria Alves – IFPR
Avaliadora



Documento assinado digitalmente
KATIA APARECIDA SEGANFREDO
Data: 26/01/2024 21:20:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Kátia Aparecida Seganfredo – UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas às quais eu quero agradecer por terem colaborado direta ou indiretamente para a realização e conclusão desta dissertação.

Primeiramente, a Deus, por ter me abençoado e me permitido chegar até aqui.

A minha mãe Dotalina Ferreira Dutra, pelas orações, aconchego e amor quando precisei.

Ao meu esposo Alexandre Marquezoti, pela paciência, companhia e amor compartilhado.

A minha filha Maria Clara, minha grande inspiração, que em alguns momentos precisei deixá-la de lado para poder dar continuidade à pesquisa.

Ao meu amigo Patrick, por acreditar em mim, pois através do seu apoio, sabedoria e paciência me encorajou a iniciar no caminho do mestrado.

As minhas irmãs Ana Paula e Eliane, que sempre oravam por mim e que já tive o tempo de brincar e hoje compartilho esse momento de alegria.

Ao meu irmão Leonardo, que mesmo distante que se preocupava com minha saúde e ao mesmo tempo me encorajava para chegar ao final desse ciclo.

A minha cunhada Cley, por simplesmente estar junto, entendendo as ausências e pressa.

As famílias Onssi e Gasparin, por cuidarem da minha filha nos momentos em que necessitava realizar meus momentos de estudos e de orientação.

A minha amiga Terezinha, que, com sua sabedoria e experiência, me aconselhava nas nossas conversas matinais.

Aos meus colegas e amigos que o mestrado me apresentou, que seguraram minha mão em vários momentos que cansei e pensei em desistir, mas eles não mediram esforços para me apoiar. Agradeço também pela troca de aprendizado a Paloma, Elizete, Joselha, Vitória, Tayson.

Aos Professores da UFFS, Campus Chapecó, pela excelência das aulas que muito contribuíram para minha formação.

A minha orientadora Iône Inês Pinsson Slong, pelas socializações dos conhecimentos, pelas experiências inesquecíveis que vivenciamos nesse processo da pesquisa.

A minha coorientadora Marialucia Marroco Maraschin, pela acolhida, incentivo e apoio nessa caminhada.

As minhas amigas Camila, Neusa, Andreia, Patricia, Simone, Leslie, Josielle, Raissa, Manuela e Luana, que ouviram meus desabafos, que secavam minhas lágrimas e que me incentivaram a continuar.

A Roneide, Maria Cândida, Elisangela e Fernanda, que oportunizaram momentos leves e engraçados que me impulsionaram.

A minha diretora Cleci e as pedagogas Márcia e Lenir, por me mostrarem a importância da calma e da perseverança, apoiando-me em todos os momentos que precisei me ausentar da escola em prol do mestrado.

Aos meus alunos no decorrer dos anos de 2020 a 2023, que acompanharam minha trajetória, esforços e choros, contribuindo para que eu buscasse ainda mais aperfeiçoamento para minha profissão.

A Marinez, uma pessoa iluminada que tive oportunidade de encontrar através do mestrado, que com sua calma e perseverança não mediu esforços para me apoiar e estimular.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Vânia Maria Alves, Prof.^a Dra. Solange Alves e Prof.^a Dra. Adriana Andreis e Prof.^a Dra. Kátia Aparecida Seganfredo pelas ricas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha formação.

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (Saviani, 2011, p. 201).

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco analisar a produção nacional, na forma de teses e dissertações, sobre o desenvolvimento e a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista identificar a sua contribuição para a promoção de uma educação emancipadora. A intenção é responder a seguinte problemática: A) Quais são as características das pesquisas que abordam a PHC nos Anos Iniciais? B) Quais são as principais ações educativas promovidas e refletidas pelas teses e dissertações acerca da PHC e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? C) Quais são as possibilidades e os limites da articulação teórico-prática da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental explicitadas nos estudos analisados? D) Quais são as contribuições da PHC, identificadas nos estudos, para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais? Teoricamente, o estudo sobre a PHC ancora-se nas contribuições de Saviani (1995, 2003, 2007, 2008a, 2011, 2012a, 2012c, 2013, 2019), Martins (2010, 2013, 2015, 2017, 2021), Lavoura (2017, 2018), Gasparin (2012), dentre outros. Metodologicamente, este trabalho se configura como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, do tipo bibliográfica. Para a constituição do *corpus* da pesquisa foram realizadas buscas nos bancos da CAPES e do IBICT para selecionar dissertações e teses, considerando o recorte temporal 2010-2020, que resultou em *corpus* composto por 39 estudos (33 dissertações e 6 teses) que versam sobre a PHC e os Anos Iniciais. As produções foram mais presentes nos anos de 2015, 2017 e 2019, com 6 estudos cada, distribuídas por 11 estados com predomínio na região Sudeste (16 produções) e Sul (14 produções). O Paraná foi o estado com mais estudos (13 produções), seguido de São Paulo (14 produções). A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) mostraram maior incidência de estudos, com 8 produções cada. Por fim, a sistematização e análise de dados permitiu concluir que o desenvolvimento das práticas pedagógicas pautadas na PHC são ressalvas éticas, são possibilidades reais, são mudanças possíveis, por mostrarem-se atentas às contribuições emancipadoras na educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; educação emancipadora.

ABSTRACT

This research focuses on analyzing the national production, in the form of theses and dissertations, on the development and implementation of Historical-Critical Pedagogy (HCP) in the Initial Years of Elementary Education, aiming to identify its contribution to the promotion of emancipatory education. The intention is to answer the following questions: A) What are the characteristics of research that address PHC in the Initial Years? B) What are the main educational actions promoted and reflected by the theses and dissertations about PHC and the Initial Years of Elementary Education? C) What are the possibilities and limits of the theoretical-practical articulation of HCP in the Initial Years of Elementary Education as explained in the analyzed studies? D) What are the contributions of PHC, identified in the studies, to the construction of emancipatory education in the Initial Years? Theoretically, the study on HCP is anchored in the contributions of Saviani (1995, 2003, 2007, 2008a, 2011, 2012a, 2012c, 2013, 2019), Martins (2010, 2013, 2015, 2017, 2021), Lavoura (2017, 2018), Gasparin (2012), among others. Methodologically, this work is configured as qualitative, exploratory, bibliographical research. For the constitution of the research corpus, searches were carried out in the CAPES and IBICT databases to select dissertations and theses, considering the time frame 2010-2020, resulting in a corpus composed of 39 studies (33 dissertations and 6 theses) addressing PHC and the Initial Years. Productions were more present in the years 2015, 2017, and 2019, with 6 studies each, distributed across 11 states, predominantly in the Southeast (16 productions) and South (14 productions) regions. Paraná had the most studies (13 productions), followed by São Paulo (14 productions). The State University of West Paraná (Unioeste) and São Paulo State University (Unesp) showed a higher incidence of studies, with 8 productions each. Finally, the systematization and analysis of data allowed concluding that the development of pedagogical practices based on PHC is ethical reservations, real possibilities, and possible changes, as they prove to be attentive to emancipatory contributions in the education of the Initial Years of Elementary Education.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Initial Years of Elementary Education; emancipatory education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Distribuição e quantidade de pesquisas (dissertação e tese) por expressão de busca	58
Quadro 2 – Classificação das pesquisas por nível de relação com o objeto de estudo	62
Quadro 3 – Síntese do caminho investigativo	64
Quadro 4 – Concepções de homem e sociedade	86
Quadro 5 – Excertos que evidenciam as contribuições da PHC para uma educação emancipatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	117
Gráfico 1 – Classificação do <i>corpus</i> da pesquisa de acordo com o foco principal das teses e dissertações com a relação com o objeto de estudo	60
Gráfico 2 – Distribuição temporal das teses e dissertações que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	69
Gráfico 3 – Distribuição geográfica das produções	71
Gráfico 4 – Formação acadêmica dos autores das teses e dissertações	72
Gráfico 5 – Formação acadêmica dos orientadores das teses e dissertações	74
Gráfico 6 – Áreas de titulação dos orientadores das teses e dissertações	74
Gráfico 7 – Distribuição por eixo temático, abordagem e tipo de pesquisa.....	76
Figura 1 – Esquema da Análise de Conteúdo	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SC	Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília

Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA À ORIGEM DA PESQUISA.....	20
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	26
2.1	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS INSPIRAÇÕES	31
2.2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E FILOSÓFICOS	34
2.3	AS CATEGORIAS FILOSÓFICAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO COMO ANCORAGENS PARA OS COMPROMISSOS EDUCATIVOS DA PHC	38
2.4	A DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	42
2.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	51
3	CAMINHO INVESTIGATIVO	55
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.2	CORPUS DA PESQUISA	57
3.3	PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	65
4	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS (2010 A 2020)	69
4.1	QUANTO À DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DOS ESTUDOS	69
4.2	QUANTO À DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA//INSTITUCIONAL.....	70
4.3	QUANTO AO PERFIL ACADÊMICO DOS AUTORES E ORIENTADORES	72
4.4	CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR EIXO TEMÁTICO DO ESTUDO.....	75
4.5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS RELATIVOS À PHC PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS.....	79
5	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	83
5.1	CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES SOBRE A PHC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	84

5.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-TRANSFORMADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	96
5.3	LIMITES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	107
5.4	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – Distribuição e quantidade de pesquisas (dissertação e tese) por expressão de busca e classificação de acordo com a relação com o objeto/foco de estudo	141
	APÊNDICE B – Distribuição das pesquisas (dissertação e tese) e classificação de acordo com a relação com o objeto/foco de estudo	158
	APÊNDICE C – Referências utilizadas no <i>corpus</i> da pesquisa que envolvem a PHC.....	163
	APÊNDICE D – Formação acadêmica dos orientadores das teses e dissertações.....	180
	ANEXO A – Planilha de caracterização das pesquisas que abordam a PHC – <i>corpus</i> da pesquisa.....	182
	ANEXO B – Eixos	191
	ANEXO C – Ficha de classificação das teses e dissertações: análise de acordo com o nível de relação com objeto de estudo.....	199
	ANEXO D – Referências – <i>corpus</i> da pesquisa.....	201

1 INTRODUÇÃO

Ao resgatar e constituir o processo de uma caminhada, entende-se a necessidade de destacar os fatores que a motivaram, e é em razão disso que situo minha formação acadêmica inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas (PR). O IFPR é uma instituição pública que desenvolve ações formativas docentes, ancoradas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Sua política institucional considera a educação uma perspectiva formativa afetada e que afeta o contexto, no modo de produção capitalista, o que consiste em uma sociedade dividida em classes sociais, com interesses antagônicos, cujas contradições demandam atenção permanente. Em razão disso, apoia-se nas contribuições de uma formação omnilateral, vez que “as instituições educacionais sendo o espaço privilegiado de formação, não se isentam dos determinantes sociais e, por isso, podem contribuir para a reprodução ou para a transformação da sociedade” (IFPR, 2018, p. 142).

Destacamos, outrossim, que o processo formativo em voga fora mobilizado no e pelo Curso de Pedagogia com enfoque na PHC, bem como pela participação como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de (2013 a 2016).

Muitas foram as indagações e inquietações que sinalizavam a necessidade de mudanças no processo formativo, diante da dinâmica do cotidiano da sala de aula e dos processos educativos principiados e/ou mobilizados pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais proposições, implícita e explicitamente, sinalizavam para a necessidade de programas e políticas públicas capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino prestado à população brasileira, tendo em vista a garantia de melhores condições de formação e de trabalho para todos os profissionais da educação e para os seus interlocutores.

Considerando que a participação no PIBID, ao qual estive vinculada através do Curso de Pedagogia, pautou-se nos referenciais teóricos da PHC. Nessa incursão pude apreender e compreender, mesmo que de forma inicial, a dinâmica da escola e da sua organização, a importância de se considerar a realidade dos sujeitos e seu vínculo com os conteúdos escolares, o respeito às suas singularidades, dentre outras

perspectivas. Além disso, destaco outra participação como estagiária em uma escola pública, em que tive contato direto com a prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seus protagonistas, o que me permitiu construir a atitude investigativa que me move.

Outros fatores determinantes para a realização deste processo formativo foram a trajetória acadêmica subsequente à graduação, em Curso de Especialização em Educação realizado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), adensado pelo vínculo na condição de mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vinculada à linha de pesquisa: “Formação de Professores: conhecimentos e Práticas Educacionais”. É meritório destacar que as leituras e processos de interlocução realizados neste âmbito me permitiram uma maior aproximação com as discussões acerca da PHC.

Destacamos igualmente que a realidade e as necessidades da formação e da inserção profissional nos espaços educativos em seus *lócus*, muitas vezes, divergem das expectativas e das intencionalidades sonhadas, prospectadas na condição de estudante, dado o idealismo no qual circunscrevemos nossos desejos. No entanto, as experiências vivenciadas no PIBID e no estágio realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental me propiciaram observações, vivências assistidas e mediadas relativas à prática docente *in loco*, o que tornou possível a construção de um olhar a partir da realidade das escolas em seus distintos contextos e lugares, bem como a construção de uma visão crítico-analítica acerca da realidade educacional brasileira, tendo em vista a promoção de uma educação emancipatória.

A aproximação a esta conexão e a sua compreensão mobilizam o processo educativo/formativo de modo a compreender a historicidade em seus tempos e lugares, bem como seus vínculos na construção do projeto de sociedade vigente. Para Saviani (1991), existe uma estreita relação entre Educação “e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade” (Saviani, 1991, p. 55).

Este autor destaca, ainda, que a educação na sociedade capitalista é concebida de forma diferenciada, para a classe dominante e para a classe trabalhadora, o que impacta diretamente nas decisões formativas implementadas. Para uma, reserva-se a formação de mão de obra, requisitada pelo mercado; para outra, a formação para o conhecimento emancipatório. Igualmente, Ponce (1989, p.

182) ressalta que “enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração”. O desafio está em nos posicionarmos e cumprirmos nossa função social coerente, diante do que desejamos teórica e metodologicamente!

A PHC, neste caso, representa um modo de pensar e entender as contradições da realidade em suas constantes transformações, e que, a partir da prática social e das realidades que a constituem, enseja compreender melhor a existência humana e suas distintas condições. Nesta perspectiva, pode ser entendida como

[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2012a, p. 76).

Em razão disso, reiteramos que as políticas de formação de professores, e suas práticas profissionais ancoradas na PHC, contribuem com a construção de uma *práxis* voltada para a educação emancipatória, atenta à construção de consciência crítica, consciência essa que atua na formação de sujeitos capazes de compreender e questionar a realidade e o processo de exploração capitalista, vislumbrando uma possível superação desse modo de produção, explicitando e investindo na superação de suas contradições.

Metodologicamente, este estudo é proposto e viabilizado como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, do tipo “estado do conhecimento”. A análise e interpretação dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo. Quanto ao *corpus* da pesquisa¹, este foi constituído a partir de buscas realizadas nas bases de dados dos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>) e no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<https://bdtb.ibict.br>).

O exercício de captação e a análise das produções acadêmicas elencadas ocorreram no sentido de iniciar o caminho para responder à seguinte questão: **O que tem sido produzido no Brasil no período de 2010 a 2020, na forma de teses e dissertações, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e quais as contribuições**

¹ Foram realizadas buscas nas duas bases de dados, mas, depois da seleção por meio de filtros e de leituras prévias dos materiais para selecionar os documentos capazes de contribuir para este estudo, sobraram apenas documentos da base de dados da CAPES.

desta teoria pedagógica para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais?

Essa questão se desdobra em outras, a saber: a) Quais são as características das pesquisas que abordam a PHC nos Anos Iniciais? b) Como os estudos concebem e orientam a prática pedagógica fundamentada na PHC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? c) Como os elementos teóricos da PHC foram mobilizados nas práticas pedagógicas implementadas pelos estudos, em especial, em termos de seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação? d) Quais as contribuições e limitações identificadas pelos estudos acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na PHC, bem como suas contribuições para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Visando sistematizar dados que poderão subsidiar outros estudos e contribuir para a construção e desenvolvimento permanente da PHC, o objetivo geral desta pesquisa pretende: Investigar o desenvolvimento e a promoção da PHC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista identificar suas contribuições para a construção de uma educação emancipadora.

Os objetivos específicos são: a) Explicitar as características da produção científica nacional que versa sobre a PHC nos Anos Iniciais; b) Caracterizar o modo como as teses e dissertações concebem, orientam e promovem a prática pedagógica fundamentada na PHC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) Buscar os indicadores de planejamento pautados na PHC e com potencial para promover a educação emancipatória nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental; d) Analisar as contribuições e limites das práticas pedagógicas, propostas e/ou desenvolvidas com base na PHC, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Olhar criticamente a caminhada empreendida significa reconhecer a multiplicidade de interlocutores e interlocuções, junto aos quais andamos lado a lado para alcançar as metas traçadas em prol do percurso formativo desejado. Nesta direção, esta pesquisa foi estruturada em 5 capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a introdução e a trajetória acadêmica da pesquisadora em relação ao objeto de estudo, contemplando os motivos que a instigaram a pesquisar sobre o tema.

O segundo capítulo buscou contemplar a PHC por meio de uma breve contextualização das teorias pedagógicas até então predominantes na educação brasileira, o que motivou Dermeval Saviani à construção e elaboração de uma

pedagogia crítica não reprodutivista, sucintamente explicitando as categorias basilares do materialismo histórico-dialético que fundamentam a PHC e sua implementação no processo educativo.

O terceiro capítulo apresenta o caminho investigativo percorrido para a realização da pesquisa, contemplando os procedimentos metodológicos utilizados para definir o *corpus* da pesquisa e a seleção dos dados a serem tratados e analisados.

O quarto e o quinto capítulos apresentam a materialidade deste estudo, com o tratamento, análise e interpretação dos dados coletados. Este processo foi conduzido a partir do problema de pesquisa e do percurso escolhido para sua solução.

O quarto capítulo exhibe a caracterização das contribuições da PHC, em prol de uma educação emancipadora para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando destaque igualmente às concepções e orientações que matriciam essa prática pedagógica crítico-transformadora, dando destaque às contribuições e limites, tendo em vista a educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da construção do *corpus* da pesquisa, composto por 39 estudos (33 dissertações e 6 teses), foi possível caracterizar as produções científicas nacionais que versam sobre a PHC e os Anos Iniciais produzidas no período de 2010 a 2020. Há um predomínio de estudos nos anos de 2015, 2017 e 2019, com 6 produções cada, distribuídos por 11 estados com predomínio na região Sudeste (16 produções) e Sul (14 produções). O Paraná foi o estado com mais estudos (13 produções), seguido de São Paulo (14 produções). A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) mostraram maior incidência de estudos, com 8 produções cada. Acerca da formação acadêmica dos autores e orientadores, houve predomínio da área de Pedagogia e titulação de mestrado e doutorado dos orientadores com predomínio da área de Educação.

O capítulo cinco evidenciou que o desenvolvimento das práticas pedagógicas pautadas na PHC apresenta-se como uma possibilidade real para mudanças possíveis, por mostrarem-se atentas às contribuições emancipadoras na educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque a prática pedagógica pautada na PHC configura-se num lastro promissor para a emancipação humana e para a superação da ordem social vigente, por ocupar-se da realidade do sujeito em aprendizagem, sem perder de vista a elucidação dos fatos, pela crítica construtiva, reconhecendo-se como sujeito e produtor da história e dos fatos que dela emergem.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, apontamentos, conclusões e sugestões para novos estudos. Concluímos que, apesar das inúmeras contradições vivenciadas no interior dos espaços educacionais, há movimentos formativos interessantes explicitando que precisamos estar atentos à realidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem na totalidade do ser social, a realidade de suas múltiplas determinações, articuladas pelos conceitos, conteúdos e relações.

1.1 DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA À ORIGEM DA PESQUISA

Muitos foram os desafios, adversidades e contradições que marcaram o cotidiano formativo, profissional e pessoal, até aqui vividos, junto e a partir das práticas pedagógicas formativas e formadoras da profissional que aqui se coloca como sujeito. As incursões efetuadas sinalizaram, em diferentes momentos, dificuldades acerca do não saber o que fazer atualmente. Digo isso por experiência própria, pois é comum na prática docente viver esta situação, os desafios são múltiplos. Em razão disso, a busca constante por soluções e respostas a tais indagações é que me conduziram a essa maior aproximação com a PHC, movida pela crença de que esta abordagem pedagógica trouxe alguns fundamentos e princípios de respostas que deram respaldo ao dia a dia da prática profissional, concebendo-os como dimensões indissociáveis.

Minha trajetória como profissional da Educação tem uma relação muito direta com a minha história de vida, vez que sempre estive acompanhada e amparada por minha Mãe, grande motivadora de uma caminhada educacional, focada na busca de melhores condições de vida e de aprendizagem. Recordo das inúmeras dificuldades que passamos juntas durante minha infância, mas ela, que nunca frequentou uma escola e com bastante dificuldade conseguiu apenas aprender escrever seu próprio nome, foi uma grande fonte de inspiração. Soube me mobilizar para que nunca parasse de estudar e, principalmente, para que tomasse a decisão de seguir a carreira docente. A minha presença no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS tem muito da sua resiliência e inspiração.

Desde o Ensino Fundamental sempre estive muito envolvida com a educação e ao término dessa etapa de ensino já tinha como objetivo tornar-me professora. Ainda

adolescente, atuei como voluntária no programa Amigo da Escola². O envolvimento neste programa promoveu a identificação com a realidade e o contexto educativo do trabalho docente e motivou, depois da conclusão do Ensino Médio, Educação Geral, a cursar o Magistério, mantendo o objetivo futuro de frequentar uma universidade, pois na época não tínhamos condições financeiras para tal.

O Magistério era um curso ofertado pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, destinado à formação para docência da Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa caminhada, os professores compartilharam conhecimento acerca da docência e os estágios permitem a aproximação com a realidade e o cotidiano profissional. Os diferentes estágios de incursão docente desse curso permitiram sentir e viver o que há de melhor na educação, bem como as dificuldades e limites da escola. Concluído o curso, permaneci na rede através da modalidade de estágio remunerado, programa ofertado pela prefeitura municipal da minha cidade natal, Clevelândia (PR). Convivi na escola nessa condição por dois anos, o que propiciou uma importante experimentação na carreira docente, pois auxiliava os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2013, graças ao Ensino Público, iniciei minha graduação em Pedagogia no IFPR, Campus Palmas. Estudar nessa instituição contribuiu substancialmente para o meu aperfeiçoamento profissional. Durante o período de formação, atuei profissionalmente como professora de uma escola particular, permanecendo nela por 10 anos, mesmo após finalizar a graduação em Pedagogia.

O curso de licenciatura em Pedagogia permitiu identificar os limites e possibilidades da atuação profissional, até então, não sentidas. O anseio mais expressivo era o de encontrar uma forma melhor de desempenhar o trabalho docente, tendo em vista as dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula. Ainda no primeiro semestre, com as aulas de Didática I, ministradas pela Professora e Doutora Vânia Maria Alves, tive o primeiro contato com a PHC. Então, passei a constituir uma identidade com essa vertente na medida em que fui buscando novos conhecimentos sobre a temática.

Ainda na fase final do curso de Pedagogia, fui aprovada em um concurso público. Esta aprovação reforçou meus compromissos na construção de uma prática

² Programa de ajuda voluntária que era ofertado nas escolas municipais da cidade de Clevelândia, minha terra natal, sendo auxiliar dos professores dos Anos Iniciais. Participei deste Programa por três anos.

pedagógica mais densa e coerente com as necessidades da comunidade local em que estaria vinculada. No decorrer das aulas de Didática, no curso de Pedagogia, fui percebendo a necessidade de ampliar a minha visão e dar um maior aporte teórico-científico ao que estava buscando para consolidar minha formação e prática profissional. Entendi a importância de compreender a realidade dos alunos, questionando as múltiplas possibilidades que dali decorrem.

Esse processo de busca pelo conhecimento e aproximação com a realidade dos estudantes foi pautado por muitas indagações, tais como: Por que eles aprendiam e/ou não aprendiam? Quais dificuldades que eles sentiam na apreensão do conteúdo? Que sentido/significado aquele conteúdo fazia para ele e para sua realidade? Por que aquela escolha de conteúdo, e não outras? Por que aquele jeito de planejar e de ensinar? Onde e como a teoria comparecia no bojo dos processos educativos?

Foi a disciplina de Didática da Pedagogia que deu subsídio para analisar o fazer pedagógico, e as leituras de Saviani sobre a PHC levaram a importantes reflexões acerca da realidade da qual falamos. Considerar a realidade significa possibilitar incursões e movimentos para a sua transformação, buscando a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A participação no PIBID, como bolsista de Iniciação à Docência, foi um exercício ímpar e enriquecedor, que trouxe uma nova experiência no âmbito educativo, com muitas oportunidades para realizar reflexões sobre a minha própria prática, bem como sobre a prática vivida e acompanhada, sob a mediação da professora supervisora e da coordenadora de área. Isso porque olhar, compreender, viver e sentir constitui partes do processo de formação dos professores e, sobretudo, sob a mediação dos pressupostos da PHC.

A partir desta experiência, foi possível observar que os projetos realizados na escola contemplavam, metodologicamente, os “momentos” do processo educativo, propostos por Saviani para a efetivação da PHC. Na mesma perspectiva, foi possível situar o que Gasparin (2003) apresentou como uma didática para a PHC.

A didática oferecida pela PHC é descrita por Saviani em momentos e apresentada em passos por Gasparin, envolvendo os sujeitos, a sociedade e a aprendizagem, valorizando e ampliando o que o indivíduo traz consigo e apresentando a ele um novo conhecimento, como exercício emancipatório diante das contradições vigentes.

Para Saviani (2000, p. 32):

[...] se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação.

A vivência em sala de aula, como pibidiana, permitiu qualificar e intensificar essa prática profissional, durante os estágios obrigatórios da graduação em Pedagogia, nas produções acadêmicas decorrentes desta experiência, assim como foi o caso da pesquisa da graduação e especialização no momento presente, a construção desta dissertação.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica e a escola: relações entre a teoria e a prática educacional” (2016). Este trabalho teve como objetivo construir reflexões a partir da teoria da PHC e contribuir com a formação dos professores para qualificar práticas do trabalho docente com abordagem de uma metodologia crítica e dialética.

Nesta mesma direção, realizei o curso de especialização *lato sensu* em Educação e Práticas de Ensino, no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Avançado de Abelardo Luz (SC). Dado o apreço pelas discussões que envolvem a PHC, meu TCC versou sobre o tema “Concepções de Escola e Educação em Gramsci”.

Mobilizada pelos estímulos cotidianos no exercício da docência, pelos princípios teóricos acessados, me desafiei ao buscar o Mestrado em Educação. Desta forma, em 2020, após processo de seleção, tornei-me mestranda na linha de pesquisa “Formação de Professores: Conhecimento e Práticas Educacionais”, da UFFS, Campus Chapecó. Este é meu atual desafio, na busca de mais uma formação para qualificar o meu trabalho enquanto docente da Educação Básica nos Anos Iniciais, ancorada nas contribuições e nos pressupostos da PHC.

Assim, nesta etapa acadêmica, com a presente pesquisa, a intenção é investigar nas teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2020, em programas nacionais de pós-graduação, como se dá o desenvolvimento e a promoção da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista identificar a sua relação com a escola e a sua contribuição para a construção de uma educação emancipadora.

Enfim, permeada pelo compromisso do querer saber, do querer compreender para mais bem aprender e atuar profissionalmente na docência, me coloquei e me coloco no caminho ainda em construção, diante da incompletude na qual venho me constituindo. Devo, igualmente, destacar que as realidades da formação e da inserção profissional nos espaços educativos, muitas vezes, contrariam as expectativas e as intencionalidades sonhadas e projetadas na condição de estudante.

Quando adentramos a realidade da sala de aula, enquanto profissional, em razão da mudança de lugar, outras questões passam a se fazer necessárias: Qual a efetividade das teorias estudadas? Que papéis cumprem? Quais são as mais efetivamente promovidas? Como minha atuação contribui na formação crítica do estudante? Como meu planejamento responde às demandas dos estudantes? Qual a melhor didática na diversidade de processos de aprendizagem e de ensino? Que vínculos construímos com as realidades e contextos vividos? Dentre outras.

São as vivências diárias que motivam a busca do que há de melhor³ no campo educacional, com olhares atentos às demandas reais, presentes na realidade de todos os sujeitos envolvidos, e as exigências impostas para a transformação dessa realidade. Reafirmo que neste processo os movimentos pessoais, profissionais e institucionais construíram e constroem materialidades distintas acerca de outras problemáticas presentes no espaço-tempo escolar.

Há muitas outras indagações e problematizações que se configuram como incertezas, cujas políticas tendem a não alcançar sem o apoio formal das instituições formadoras, particularmente acerca da prática docente pautada na perspectiva crítica, talvez ainda precisamos compreender que os conhecimentos devem se constituir em fontes permanentes de busca, para lermos o mundo e a realidade que nos cerca. Nesta direção, Nóvoa (2012), entre suas tantas contribuições à educação e à formação docente, destaca que o lugar da formação inicial e continuada deve ser a escola e a universidade, tendo em vista a aproximação da instituição formadora (universidade) e o local da ação docente (escola). Em razão disso, é preciso constituir momentos constantes de reflexão, focados em casos reais, em necessidades e possibilidades que contribuem com as transformações, em parceria com os que fazem e vivenciam a escola plenamente.

³ Caracterizam aportes teóricos, metodológicos, com possibilidade de criação, invenção e intervenção.

Este exercício de caracterizar os processos formativos enquanto percursos investigativos nutre-se dos pressupostos da PHC, e ao fazê-lo, reitera as novas demandas teóricas e metodológicas, a fim de mais bem compreender os processos educacionais e o desenvolvimento da aprendizagem daqueles, junto aos quais nos tornamos o que somos.

Portanto, a intenção é saber em que aspectos o desenvolvimento e a promoção da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm contribuído para a construção de uma educação emancipadora. Para facilitar a análise desta relação, o capítulo a seguir apresenta algumas concepções e fundamentações teóricas capazes de subsidiar o processo investigativo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para situar o leitor sobre a temática que envolve este estudo, será feita uma breve contextualização das teorias pedagógicas até então predominantes na educação brasileira, as quais foram questionadas por Saviani e o instigaram a construção e elaboração da PHC.

Ao longo da história, a Educação brasileira pautou-se em diferentes abordagens pedagógicas, mais especificamente, até o final do século XIX predominaram as concepções tradicionais de vertente religiosa ou leiga. As propostas eram centradas no ensino, em que a teoria predominava sobre a prática (Saviani, 2012a).

No início do século XX predominaram as teorias da corrente renovadora, tratando-se de um projeto de cunho neoliberal que se contrapõe à escola tradicional. Essa vertente foi amplamente disseminada e aceita pela maior parte dos educadores e, a partir deste movimento, o foco da educação passou a ter métodos de aprendizagem, adentrando ao primado dos fundamentos psicológicos da educação. Para Saviani (2012c), esta concepção pedagógica:

Penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 2012c, p. 9).

Nesse movimento, Saviani, precursor da PHC, destacou que, para romper com a realidade de um sistema de um ensino pautado nas teorias até então predominantes no Brasil, fazia-se necessária a construção de uma teoria pedagógica capaz de ir além das teorias pautadas nas concepções tradicionais (pedagogia da essência) e das teorias presentes na concepção renovadora (pedagogia da existência). Em razão disso, ancorado em seu livro *Escola e democracia*, contribuiu apresentando uma análise destas teorias pedagógicas, didaticamente organizadas em dois grupos: o grupo das teorias não críticas e o das teorias crítico-reprodutivistas, cujas reflexões

levaram em consideração a forma como cada uma das teorias concebe e materializa a questão da marginalidade.

O primeiro grupo concebia a educação como instrumento de igualdade social, superando a marginalidade, pela garantia do acesso à escola, inserida numa sociedade, “concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (Saviani, 2012c, p. 16). Esse grupo, composto pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, demarcava uma sociedade capitalista, cujos problemas sociais representam ser “fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida” (Saviani, 2012c, p. 16). A educação era vista como instrumento de capacitação para sua correção e que “lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (Saviani, 2012c, p. 16).

A Pedagogia Tradicional, pautada no método expositivo, reconhecia o professor como uma autoridade, responsável pela transmissão dos saberes produzidos (ciência), e os alunos como seres passivos cuja responsabilidade era de realizar as tarefas repassadas. Aqui, a educação é concebida como:

Um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1999, p. 18).

Considerando as contradições da Pedagogia Tradicional, surge a Pedagogia da Escola Nova, movida pela crença de que a escola tinha o poder de promover a harmonia social. Ancorando-se nessa perspectiva, critica a escola tradicional por não cumprir esta função. Para essa nova pedagogia, o marginalizado não era o ignorante, e sim o rejeitado, cabendo à educação a tarefa de promover a sua adaptação e aceitação na sociedade. Trata-se de uma “teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 1999, p. 21).

Apesar das tratativas, críticas e mudança de uma teoria pela outra, o autor critica a experiência da Escola Nova e ressalta que suas consequências foram

[...] mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 1999, p. 22).

Em suma, de acordo com o autor, a Escola Nova foi responsável pelo aumento da segregação no ambiente escolar, pois as experiências vivenciadas foram restritas para pequenos grupos, o das elites.

Na tentativa de “mudança”, emerge a Pedagogia Tecnicista, cujo foco passou a ser o da organização das técnicas para adequar o modelo educacional ao modelo fabril, pautado na “neutralidade científica”. Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa perspectiva pedagógica advoga em favor da reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (Saviani, 2012c, p. 23). Objetivava formar especialistas habilitados tecnicamente para o mercado de trabalho, e nesse processo tanto o professor como o aluno tornaram-se coadjuvantes.

Para Saviani (2012c, p. 25), tal perspectiva pedagógica contribuiu para equalização social, pois deste modo estaria “contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que ao formar indivíduos eficientes, estaria dando sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade”. Contando com a educação unicamente como suporte para o equilíbrio do mercado e estímulo ao aumento da produtividade, sem estimular a formação de sujeitos críticos, contribuiu-se para o agravamento da marginalidade, e não para a sua superação.

As teorias do segundo grupo foram denominadas por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas. Em sua análise, o autor reconhece que estas teorias são críticas, na medida em que consideram os determinantes e condicionantes sociais da educação e buscam entender a educação levando em consideração a sua totalidade, “seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2012c, p. 17).

Nas teorias crítico-reprodutivistas, na sociedade capitalista, o papel da escola fica restrito à reprodução das relações sociais vigentes, atendendo exclusivamente aos interesses do capital, a manutenção das desigualdades sociais e dos interesses da classe hegemônica, reforçando o domínio das classes dominantes sobre a classe

dominada (trabalhadora). Complementa esse entendimento a Teoria do Sistema de Ensino, marcada pela Violência Simbólica, e pela Teoria da Escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, e a Teoria da Escola Dualista (Saviani, 2012c).

Quanto às marcas da violência Simbólica, na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdieu e Passeron (2013), situamos o argumento de que a sociedade é estruturada como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Nesse contexto, a ação pedagógica representa um instrumento legítimo de manutenção dessas forças, em que a dominação exercida pela classe dominante sobre a classe dominada indica uma violência simbólica, uma dominação cultural representativa e expressiva destas relações. Consequentemente, “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (Saviani, 2012c, p. 31).

Para explicar a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado, Saviani (2012c) ancora-se em Althusser, o qual defende a escola como espaço de reprodução das relações de produção capitalista, transmitindo o saber dominante às crianças de diferentes classes sociais. Essas adquirem rumos distintos no mercado de trabalho e “uma pequena parte atinge o vértice da pirâmide escolar” (Saviani, 2012c, p. 34). Assim, a educação marginaliza os trabalhadores, a partir do momento em que defende os interesses da classe dominante (burguesia), em detrimento dos interesses da classe dominada (trabalhadora).

Para melhor explicar a Teoria da Escola Dualista, Saviani (2012c) pauta-se na proposta de Baudelot e Establet, os quais a classificam em conformidade com a divisão da sociedade capitalista, em duas classes sociais, sendo elas a burguesia e o proletariado. De acordo com esta teoria, a escola deve cumprir paralelamente essas duas funções básicas: “contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (Saviani, 2012c, p. 37). Para os autores dessa proposta, a escola “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob o disfarce pequeno-burguês” (Saviani, 2012c, p. 38).

Insatisfeito com as teorias até vigentes, por ele descritas e caracterizadas, Saviani dá os primeiros passos em direção à proposta da PHC, que começa a ser delineada pelo autor em 1967, a partir de observações e reflexões realizadas em sua carreira docente. Naquela época, Saviani atuava como professor de forma simultânea

no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, no Colégio Estadual de São João Clímaco e também no Curso Normal do Colégio Sion. O autor relata que suas aulas no Ensino Médio funcionavam como laboratório para as reflexões e investigações desenvolvidas por ele como professor na universidade (Saviani, 2012c). No entanto, essa “visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país⁴, porque, de alguma forma, impulsionou a crítica ao regime autoritário e a pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista” (Saviani, 2011, p. 58).

A PHC só veio a alcançar seu marco clássico, em 1979, por meio das primeiras obras de Saviani sobre o tema: *A teoria da curvatura* e “Para além da teoria da curvatura da vara”, apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo e convertido em artigo em 1981, na *ANDE: Revista Associação Nacional de Educação*, e o segundo texto intitulado “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, publicado em Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC), em 1982. Neste mesmo ano, foi publicado o terceiro texto intitulado “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, na Revista ANDE⁵.

Em 1979, Saviani deu início à elaboração e divulgação da Teoria da PHC, apresentando uma perspectiva que vai além das teorias pautadas nas concepções tradicionais e crítico-reprodutivas, pois, segundo ele, contribuiu para a manutenção da sociedade capitalista para perpetuação das desigualdades sociais. Para Lopes (2020, p. 45), “a educação não está separada das características da sociedade a qual pertence; ao contrário, é necessário reconhecer que ela é determinada pela sociedade na qual se encontra inserida”.

Nesse sentido, uma teoria pedagógica crítica que não seja reprodutivista só pode ser construída a partir das concepções e interesses dos dominados, fundamentada em pressupostos teóricos metodológicos que compreendem a escola

⁴ Em maio de 1968, teve início na França o movimento de revolução cultural dos jovens que se espalharam por muitos países, com a tomada das escolas pelos estudantes e com a mobilização dos universitários. Nesse movimento, os estudantes lutavam pela revolução cultural, mas assim como na França, no Brasil, a crise foi contida pelos governantes, o que resultou no autoritarismo tecnocrático. Portanto, é nesse contexto, após o fracasso do movimento estudantil de maio de 1968 e quando o Brasil se encontrava sob o regime militar, que emergem as teorias crítico-reprodutivistas com intuito de mostrar a impossibilidade de se fazer à revolução social através da revolução cultural (Saviani, 2011).

⁵ A Associação Nacional de Educação (ANDE) foi criada em 1979, sendo uma das três principais entidades da área da educação instituídas no final da década de 1970. Em 1980 foi publicado o primeiro número da Revista da ANDE (Saviani, 2011).

na sociedade capitalista determinada socialmente e parte de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Essa é a proposta da PHC.

Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois objetiva preservar seu poder e hegemonia, permanecerá indiferente. Em razão disso, “apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola” (Saviani, 2008a, p. 25). Cabe-nos, pois, atentar para esta postura!

2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS INSPIRAÇÕES

A proposta pedagógica sistematizada por Saviani (1981) surgiu a partir de questionamentos e problematizações em seu cotidiano acerca do trabalho como professor. Essas posturas indagativas ganharam forma posteriormente em seus estudos como pesquisador, vez que objetivava a construção de uma perspectiva pedagógica capaz de superar as contradições inerentes às práticas educativas dirigidas por demandas de resultados imediatos e com ajustamento do estudante à vida social e produtiva capitalista.

As contradições que permeavam/permeiam a sociedade capitalista e a educação brasileira no contexto da ditadura militar se apresentavam incômodas e indesejáveis aos olhos e compromissos do propositor da PHC, Dermeval Saviani. Particularmente, em relação ao conhecimento teórico-crítico que desejava um projeto de país com compromissos éticos, vinculados à classe trabalhadora.

Saviani opunha-se à educação organizada em consonância com a função ideológica da sociedade capitalista que buscava formar mão de obra para atender os interesses do mercado (capital), limitando suas práticas a ações fragmentadas, expressas nos conteúdos, métodos e organização da escola, desvinculando a escola da sua real função social, “de propiciar a aquisição dos instrumentos que permitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão” (Saviani, 2005b, p. 14).

Assim sendo, essa foi a perspectiva escolhida por Saviani como a mais adequada para fundamentar a PHC, pois se trata de um método de análise que visa “compreender a realidade social a partir de sua base material, ou seja, um método

científico da realidade que, somado à prática social dos homens, busca propor apontamentos de superação para a realidade social” (Fernandes; Franco, 2019, p. 94).

Para Pires (1997, p. 83), essa perspectiva ancora-se nos compromissos filosóficos do materialismo histórico-dialético, o que “pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos”. Assim,

[...] o materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual (Alves, 2010, p. 3).

Na dialética constam os processos inerentes à realidade, o que nos leva a compreendê-la como algo em permanente transformação. Assim, ao assumir a abordagem dialética, assume-se igualmente o movimento de desenvolvimento da natureza do pensamento na sociedade, do estudo das ciências e dos fenômenos que existem no mundo, como movimentos permanentes de mudança, cujos critérios igualmente implicam no reconhecimento das contradições.

Em razão disso, Chauí (1993) destaca que o materialismo dialético é a lógica da realidade, da matéria em movimento e, portanto, a lógica da contradição, o que neste sentido auxilia na construção do método. Para Saviani (1991, p. 11), a lógica dialética deste método:

Não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou ‘detour’ de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Além disso, para o método em questão, o desenvolvimento humano é histórico-ontológico, vez que se constitui “na e pela história com a ação dos próprios homens,

e ontológicos porque o resultado de sua ação é o ser dos homens, o modo de sua produção, sua essência”. Os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação se traduzem no fato de que “o resultado da aprendizagem do trabalho humano desenvolvido coletivamente possibilita a educação de todos e para todos, pela transmissão e reprodução do conhecimento acumulado” (Fernandes; Franco, 2019, p. 96).

Nessa abordagem, a educação é entendida como um processo de mediação no seio da prática social global, em que o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005b, p. 13). A prática social é tida, então, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. O trabalho representa, de um lado, a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Sendo a educação uma prática social inserida na sociedade capitalista, concordamos com Fernandes e Franco (2019, p. 94-95) quando afirmam que sua origem e desenvolvimento estão vinculados à produção de vida material da humanidade, “por isso, a importância de conhecer a realidade social como está posta e os objetivos a que ela se propõe, atentando à dualidade possível, pois a escola pode tanto reiterar o sistema de exploração como pode fornecer elementos de superação”.

Deste modo, Martins (2009, p. 15) afirma que:

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Para Saviani (2009), uma educação comprometida com o saber elaborado em sua totalidade precisa fazer “a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica” (Saviani, 2009, p. 114), forjando perspectivas para “reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2009, p. 114).

Nessa direção, a ancoragem teórica/metodológica da PHC tem nos desafiado a fazer novas reflexões e novos estudos com o intuito de desvelar dialeticamente a prática social de uma educação emancipadora, principalmente, no âmbito das práticas pedagógicas na educação básica à educação superior, espaços de formação e lócus de atuação. Isso reforça a importância de buscar e compreender as categorias do materialismo histórico-dialético e suas implicações no movimento formativo decorrente da PHC.

2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E FILOSÓFICOS

De acordo com Saviani (2013, p. 12), “os problemas que o homem enfrentava/enfrenta no transcurso de sua existência” precisaram ser compreendidos e analisados de modo a assegurar sua subsistência, como ser humano e como sujeito histórico, por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para alcançar este objetivo, a filosofia figura como uma das alternativas que auxilia na compreensão da própria existência deste homem e a realidade que o cerca. Em razão disso, é apresentada como uma oportunidade para compreender a realidade concreta, tendo em vista sua integralidade, porque “possibilitará à ação pedagógica se tornar mais coerente, mais lúcida, mais justa, numa palavra, mais humana” (Saviani, 2014, p. 107).

Em vista disso, Saviani (2003) destaca as contribuições de Marx como fundamentais para mais bem compreender as bases teóricas da PHC, pois:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até à inserção da educação nesse processo (Saviani, 2003, p. 141).

Dado que “**o elemento educativo por excelência é a própria história**, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens”, cabe-nos reafirmar que a ascensão desse “fenômeno objetiva à plenitude da consciência subjetiva

operando a catarse, isto é, a ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’” (Saviani, 2011, p. 138, grifo nosso).

Considerando e assumindo a PHC como um processo coletivo em constante movimento, sua fundamentação teórico/metodológica é acionada a partir das bases filosóficas, históricas, econômicas e político-sociais que a mobilizaram, nutridas pelas concepções de homem e de mundo, articuladas pelo materialismo histórico-dialético em bases marxistas.

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura (Saviani, 2013, p. 7).

A construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura, orientada pela PHC, busca orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, mediada por construções coletivas, por uma visão crítica da realidade situada no movimento contra-hegemônico, tendo em vista formar sujeitos críticos e conscientes, ou seja, capazes de compreender e questionar a ordem social vigente.

Questionar a realidade vigente significa fazer uma opção política/pedagógica vinculada às demandas inerentes aos problemas do desenvolvimento social nas e das classes. “A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata” (Saviani, 2013, p. 72).

Para Saviani e Duarte (2015, p. 2), “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo”, pois se a escola cumprir o seu verdadeiro papel social irá contribuir para a socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, em atenção à reconstrução dos modelos sociais vigentes. Exercício esse que se contrapõe à restrição do acesso aos bens e aos meios de produção.

Trata-se da **contradição** entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (Saviani; Duarte, 2015, p. 2).

A categoria citada recoloca os educadores e responsáveis pela educação frente a frente com o desafio de programar e efetivar ações que garantam o avanço do conhecimento, no sentido de assegurar a emancipação humana a partir da construção do “ser social”, crítico, dotado da consciência de classe e capaz de se reconhecer como classe trabalhadora. Nesse sentido, a instituição escolar necessita ser reconhecida como espaço para a formação integral do ser humano, capaz de desvelar as contradições presentes na sociedade capitalista, abrindo-lhes possibilidades de luta para e por uma nova ordem social. Para Duarte (2017), a concepção do “ser social” está atrelada às apropriações instituídas pelo ser humano durante seu processo histórico, sendo relacionada ao processo formativo de cada indivíduo.

Isso posto, nos permite compreender que a origem da educação se atrela à origem do homem (Saviani, 2011). Todavia, a essência do homem não é algo assegurado, ele precisa aprender a ser homem e com isso produzir sua própria existência, fazendo a relação com o concreto e também com os outros indivíduos que fazem essa mediação entre o ser humano e o mundo. Ao analisar a educação contemporânea e suas raízes históricas, permitimo-nos destacar que há uma estreita relação entre a educação e “a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade” (Saviani, 1991, p. 55).

A historicidade sinalizada reafirma a construção da concepção de homem e de suas relações, dando-lhe as condições materiais possíveis como sujeitos históricos nela inscritos. Ao compreendermos tais processos e sua articulação, sinalizamos a possibilidade de refletirmos sobre as consequências e os retornos atribuídos à escola enquanto instituição social, corresponsável com as mudanças ensejadas. É equivocado pensar que a perspectiva do materialismo ignora as ideias na e para a constituição dos sujeitos. Todavia, o que é novo nesse processo é o lugar que a ideia ocupa: ao contrário do idealismo, o materialismo compreende a ideia como reflexo, como consequência de todas as relações materiais, objetivas e subjetivas.

Todavia, Saviani (2011) defende e argumenta em favor de que a educação deve assumir um compromisso ético e político se posicionando sobre a vida humana, a sociedade e as relações entre a sociedade e a natureza, estando sempre alinhada aos interesses da classe trabalhadora e comprometida com a qualidade da vida e da educação.

Dialeticamente, a educação é e deve ser compreendida como um fato único dos seres humanos e, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011, p. 11). Deste modo, a produção da existência humana sugere, primeiramente, a segurança da sua subsistência material abrangendo duas modalidades: o trabalho material e o trabalho não material.

O autor da PHC contribui ainda dando destaque a estas duas modalidades de trabalho da seguinte forma:

A primeira modalidade, material, refere-se **àquelas atividades em que o produto se separa do produtor**, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda **diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção**. Nesse caso não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se (Saviani, 2019, p. 12, grifos nossos).

A educação se situa na segunda modalidade, a do “trabalho não material”. Essa afirmação esclarece que a natureza da educação não pode ser resumida e identificada apenas como formas e meios de ensino, mas o ensino como parte e participante da natureza do fenômeno educativo. Neste processo, o professor que “apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão [dos conhecimentos] por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (Saviani, 2011, p. 144). Marsiglia, Martins, Lavoura (2019, p. 7) destacam que:

A pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social.

Desse modo, o compromisso com a elevação da consciência busca nas categorias que fundamentam o materialismo histórico-dialético suporte para mais bem compreender as relações que subsidiam e articulam a PHC e contribuem para elucidar a realidade. A aproximação com as categorias totalidade, contradição, historicidade e mediação é fundamental para compreender as demais teorias que elucidam e sustentam a PHC e sua aplicabilidade, e, conseqüentemente, a apreensão do

conhecimento e da realidade, ancoradas na categoria trabalho, assumida como eixo central no materialismo histórico-dialético.

2.3 AS CATEGORIAS FILOSÓFICAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO COMO ANCORAGENS PARA OS COMPROMISSOS EDUCATIVOS DA PHC

A PHC é uma perspectiva pedagógica que se ancora nas categorias do materialismo histórico-dialético, assumindo-as como referências para análise e melhoria do ensino, pautada na concepção de homem como um sujeito histórico, cuja sobrevivência o força a construir relações sociais através, ou por meio, do trabalho (Saviani 2011). Cabe reforçar que, “para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho” (Andery *et al.*, 2012, p. 399). Sendo a educação uma das dimensões da prática social global que se faz mediadora, torna-se uma das referências à sociedade capitalista, situada historicamente (Saviani, 2011).

Neste contexto perceptivo, Lopes (2020, p. 13) destaca que a “educação não é neutra, e que o trabalho dos educadores tanto pode contribuir para a conservação, quanto para a implementação de processos que visam à superação das estruturas societárias capitalistas”. Dessa forma, é fundamental ressaltar que, metodologicamente, a PHC reconhece e assume a educação como uma ação mediadora da prática social global e a socialização do conhecimento elaborado (ciência) como instrumento de transformação da sociedade.

Reconhecer a educação como uma atividade mediadora da e na prática social significa dizer que ela exerce e desenvolve o máximo das aptidões afetivo-cognitiva dos indivíduos, contribuindo para que aconteça a transformação social e a construção da consciência social e humana, o que requer uma visão dialética da realidade a qual, segundo Saviani (1995, p. 18), “nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica”.

Segundo Orso (2016, p. 108), conhecer a realidade

[...] permite intervenção efetiva para transformá-la e, portanto, [...] é necessário conhecer sua forma de organização e também acompanhar tanto as contradições, as lutas, as transformações e os movimentos que ocorrem

em âmbito local e também mundial, é necessário acompanhar todo o processo de desenvolvimento que ocorre na totalidade do ser social.

Portanto, é preciso que os sujeitos conheçam a própria realidade e a realidade concreta em que estão inseridos. Nessa direção, Marx e Gramsci contribuíram substancialmente *a priori* na edificação dos fundamentos da PHC, sinalizando que a classe trabalhadora precisa ir muito além da capacidade de apenas vender sua força de trabalho, ele precisa compreender a realidade e se instrumentalizar de uma lógica que permita entender o movimento de realidade em suas múltiplas determinações. Assim, o desafio da PHC consiste em oportunizar aos estudantes da classe trabalhadora um ensino que lhes ofereça as condições para aprender, através dos conteúdos escolares, os conceitos enquanto relações.

Para Duarte (1987, p. 18), assim como a realidade é mutável e se encontra em constante movimento, o seu reflexo no pensamento busca uma orientação humana pautada em “categorias que deem conta dessa dinamicidade. Se a lógica objetiva é dialética, a lógica subjetiva também precisa ser dialética para que o homem possa dominar as leis de desenvolvimento do mundo objetivo”. Nessa perspectiva, a formação humana deve ser analisada sobre a ótica do processo histórico e das relações que são estabelecidas entre os homens e a natureza, sendo o trabalho a categoria fundante da existência humana (Saviani, 2011; Duarte, 2017). Assim, o trabalho educativo com enfoque no materialismo histórico-dialético se configura como qualquer outro trabalho humano, assim sendo, “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores” (Martins; Duarte, 2010, p. 8).

Na sociedade capitalista, o trabalho como atividade vital, essencial, é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz), definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do e pelo trabalho determina um processo inverso, de alienação.

Diante das diferentes formas de exploração assumidas como inerentes aos modos de produção capitalista, a classe trabalhadora necessita pensar o trabalho e compreender a realidade social, local e global, mudando sua postura no agir, para além de meros executores de atividades, e sim para sujeitos capazes de questionar e refletir sobre tais questões, de modo a superá-las (Saviani, 2007).

É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história, **o trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permitem antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem**, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (Andery *et al.*, 2012, p. 399, grifo nosso).

Seguindo esta perspectiva, e tendo em vista compreender a educação no movimento desta realidade, identificamos que Saviani fundamentou-se também nas categorias do materialismo histórico-dialético; a totalidade, a contradição, a historicidade e a mediação, como olhares expressivos que alicerçam a PHC.

Compreender a PHC e seus fundamentos significa assumir a educação como um elemento fundamental na compreensão dos processos sociais que a subsidiam, o que ocorre de maneira dialética, objetivando a transformação da realidade social em um movimento ascendente. Em razão disso, faz-se necessário compreender a importância da categoria da totalidade, para compreender as distintas realidades percebidas e construídas.

Isso quer dizer que **para compreender o objeto investigado o pesquisador precisa considerar a complexidade de seu objeto, suas determinações fundamentais, dinâmica e tendências**. Nesse processo, não admite a simplificação, tais como compreender totalidade como a soma dos processos reais ou ainda a hierarquização entre as categorias, mas sua inter-relação no movimento dialético (Pereira, 2019, p. 13, grifo nosso).

Kosik (1976, p. 44) ressalta que a “totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta”. Assim, analisar um objeto ou fenômeno à luz da totalidade não significa explorar todos os fatos que o envolve, mas problematizá-los a partir de suas múltiplas determinações e relações no movimento do real, para mais bem interpretar a realidade. Portanto, a

[...] totalidade não é um todo já pronto que se recheia de conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação do todo (Kosik, 1976, p. 59).

Nessa busca constitutiva de compreensão da realidade a PHC, apropria-se igualmente da categoria contradição, que corresponde às realidades consideradas objetivas e perceptíveis nas relações sociais que permitem a construção de novas

reflexões. Deste modo, é fundamental que essa categoria, como um movimento dialético que acontece dentro da totalidade, permita o rever-se, o recompor-se e o reorganizar-se diante das dualidades das quais é portadora, nos diferentes âmbitos. Processos esses que, inevitavelmente, decorrem e impactam no desenvolvimento e na aprendizagem dos seres humanos.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à 'prática' de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: **a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação**. Portanto, a materialização do referido dever ser, não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Martins; Duarte, 2010, p. 14, grifo nosso).

O que se explica nessa relação, educação e contradição, é que ela se traduz, em momento explicativo, acerca do que é mais amplo ou simplificado, e ao mesmo tempo demandando novos processos de reinvenção. Para Cury (1985, p. 30-31), é a contradição

[...] que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas [...]. A contradição [...] ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários.

Avançar em prol destes entendimentos e olhares reflexivos significa objetivar uma prática pedagógica crítica e emancipadora que concebe a educação como um exercício de “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2015, p. 35). É, pois, no contexto complexo da sociedade que a educação e o processo educativo se constituem em elementos mediadores na construção do sujeito singular e coletivo, comprometidos com a transformação social, por meio da formação de uma consciência crítica que envolve estudantes e professores.

Na perspectiva anunciada, “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012a, p. 24).

A PHC almeja a construção deste sujeito singular e coletivo por meio de processos educativos críticos, forjando resistências à exploração capitalista. Isso

significa forjar a construção de uma escola, como espaço de mediação e transformação social. Ademais, a formação dialética defendida pela PHC diz respeito a um processo educativo vinculado igualmente à categoria historicidade, evitando, desta forma,

[...] que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações (Frigotto, 2006, p. 81).

Primordialmente, é necessário que se compreenda a construção e a reconstrução histórica do objeto para que este seja compreendido no interior de suas próprias contradições, muitas vezes geradas desde a sua gênese e ao longo de sua evolução. A reconstrução histórica não pode ter apenas cronológica, é preciso compreendê-la no movimento real, de idas e voltas de avanços e retrocessos. Nosella e Buffa (2005, p. 364) destacam que: “A dialética vê a história movimentar-se num processo contínuo de lutas, em que a tese não ‘brinca’ com antítese, mas quer eliminá-la. Pode -se prever a luta, mas não seu resultado!”. Essa relação entre a luta de classes e sua historicidade é constitutiva da história a partir de suas contradições e movimentos no contexto social.

Por fim, cabe-nos destacar que a PHC se traduz num marco expressivo no movimento educacional brasileiro, no entanto, ainda carece de compreensão, reflexão e implementação. A opção política da qual é portadora demanda reflexões permanentes, em razão do potencial emancipatório presente em seus compromissos ético-políticos.

Adentrar aos pressupostos didáticos da PHC significa, outrossim, adentrarmos aos seus compromissos políticos, consoantes com os desafios da educação e suas interfaces no contexto das contradições vigentes, subjetivamente traduzidas e permeadas pelas políticas econômicas neoliberais.

2.4 A DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As especificidades do aprender e do ensinar inerentes às metodologias pedagógicas adotadas nas escolas e nas instituições educacionais, na atualidade,

vêm sendo marcadas por desafios constantes diante das diversidades constituídas e reconhecidas como ferramentas capazes de atender às individualidades, em contextos de aprendizagem coletiva, impactados por (re)aprendizagens permanentes.

As instituições educacionais na atualidade vêm sendo desafiadas a contribuir no preparo dos estudantes para a vida social, apresentando-lhe “o mundo dos adultos e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (Libâneo, 2003, p. 39).

A PHC tem se constituído numa perspectiva educacional contra-hegemônica, que objetiva resgatar a importância da escola e a credibilidade na reorganização do processo educativo, tendo em vista a emancipação política dos sujeitos, enquanto agentes dos seus processos educativos.

O acesso aos referenciais e reflexões efetuadas e sistematizadas pelos interlocutores teóricos desta abordagem educacional a PHC é apresentado como um divisor de águas no e para o sistema educacional brasileiro, porém, o que se observa por meio dos registros é que ainda estamos imersos em práticas tradicionais, traduzidas em práticas no cotidiano das escolas.

Indubitavelmente, a “Didática, por muitos anos, foi compreendida como um conjunto de procedimentos técnicos cujo objetivo principal era o de garantir o bom ensino, por meio de técnicas pedagógicas eficientes e bem conduzidas, o que produziam a eficácia educativa” (Rego; Lima, 2010, p. 9). No entanto, na realidade vigente, as práticas educacionais, subsidiadas pelos referenciais da didática, vêm sendo questionadas, problematizadas e reelaboradas em decorrência da diversidade manifestada nos igualmente diversos modos de aprender.

Para Libâneo (1994), a didática estuda o processo de ensino em sua totalidade, em que os objetivos e conteúdos devem ser construídos no sentido de criar condições que assegurem a aprendizagem socialmente referenciada. Ela auxilia o professor na orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem. A implementação didática da PHC pressupõe uma nova forma de pensar a educação, o que requer dos educadores esforços, estudos, para assumir desafios que se interpõem no cotidiano escolar.

No que se refere ao trabalho didático, é necessário entender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, dando destaque “a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani,

2011, p. 79-80). Nessa perspectiva, é necessário levar em conta, também, os elementos culturais que necessitam ser apropriados para que o indivíduo se humanize de forma que se vincule aos propósitos educacionais ensejados.

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) destacam que os elementos culturais referenciados pela PHC são traduzidos na escola por meio dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Em razão disso, precisam atender às dimensões das categorias em movimento dialético, principalmente a totalidade e a contradição presentes de forma concreta na realidade observada e vivida. Desse modo, a didática da PHC não pode estar desvinculada “de seus fundamentos e assim, não pode ser pensada de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos em geral e, particularmente aqui em foco, o trabalho didático” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 7).

Os diferentes fenômenos que circunscrevem as práticas educativas e os seus agentes são chamamentos, e são chamados a desenvolver uma prática social que supere apenas a iniciativa do professor como na Pedagogia Tradicional assim o fez, ou na atividade do aluno como acontecia na Pedagogia da Escola Nova. Focados e atentos a encontros de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática sociais comuns, professor e aluno são chamados para encarar a realidade, olhando-a de frente e buscando coletivamente indicativos de mudança e transformação.

Saviani (2012a) entende e reitera que o ponto de partida da educação é a prática social, e que ao mesmo tempo torna-se ponto de chegada, tendo como objetivo a transformação social, o que demanda uma nova prática social, consequente em decorrência das elaborações e apropriações efetivadas. Isso significa dizer que a educação precisa ser entendida como um elemento fundante, inserido no movimento dialético da realidade que vai da síncrese, passando pela análise, tendo em vista a elaboração de novas sínteses.

Não se chega à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (Saviani, 2012a, p. 124).

Os distintos movimentos didático-pedagógicos, sistematizados pela perspectiva dialética, evidenciam uma perspectiva de cuidado mobilizador, uma escuta atenta, que demanda do profissional envolvido no processo educativo a captação da realidade por meio das percepções que indicam no que se configura a prática social inicial. Isso porque, mesmo que caótica, apresenta-se, ou deve ser apresentada, como mobilizadora do convite para acessar ao conhecimento historicamente elaborado e sistematizado nos referenciais disponíveis, para, a partir dessa apropriação e elaboração, alterar a prática social, selecionado para as elaborações devidas.

Trata-se, pois, de uma didática ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético e suas categorias ilustrativas, em que a construção do conhecimento acontece no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proposto pelo ambiente escolar). Saviani (2012a) destaca, portanto, que a organização de uma perspectiva pedagógica, comprometida com o ensinar e o aprender, como é o caso da *práxis* educativa, por ele referenciada, permite conduzir o educando à apropriação da riqueza cultural disponibilizada pela humanidade, o que é primordial tendo em vista que se objetiva gerar a catarse.

A catarse originada do processo educativo representa a transformação do saber proporcionado e sistematizado factualmente pela humanidade, pensado de forma consciente, tendo em vista a mudança da realidade concreta em movimento, desde sua gênese, passando pelo movimento e desenvolvimento histórico, às novas elaborações. No entanto, dada às contradições reais, move e se molda aos ditames econômicos e suas perspectivas associadas. Não podemos ser ingênuos, temos de ter em mente que essa é uma luta permanente, que se move pelas releituras constantes, mediadas igualmente pelos processos educativos, atentos às peculiaridades da classe trabalhadora, cuja teoria e cuja prática não são concebidas sem história.

Saviani vem se empenhando nessa direção por mais de 30 anos e,

[...] mesmo com a clareza das contradições e dificuldades existentes para uma pedagogia que tenha como horizonte a transformação radical da sociedade, uma vez que a educação não tem autonomia por ser em parte subordinada à estrutura social. Nessa direção, analisa os modos como a pedagogia histórico-crítica muitas vezes é apropriada, de modo parcial e/ou equivocado, bem como os entraves postos pela estrutura do sistema

educacional que expressa determinadas concepções pedagógica legitimadoras da sociedade de classes (Tuleski; Martins, 2021, p. 56-57).

Com o propósito de elucidação e percepção das contradições, Saviani (2008a) destaca que as estratégias adotadas como forma de adaptação aos anseios capitalistas podem ser confundidas como interesses da classe dominada e reforça a importância de avançar no sentido de compreender a natureza específica da educação e de suas mediações inseridas contraditoriamente na sociedade capitalista. Embora marcadas pelas relações de produção organizadas de forma desigual, Saviani e seus interlocutores ousaram, histórica e dialeticamente, resistir, não aceitar as condições impostas pela classe dominante, desvelando-as e construindo novos diferenciais formativos.

Partindo do princípio pedagógico vigoskiano, de que todos são capazes de aprender e a escola objetiva oferecer aos diferentes sujeitos instrumentos, signos, possibilidades, desafios, capazes de contribuir com os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, articulados pela perspectiva pedagógica alinhada aos interesses da classe trabalhadora, a mudança de postura redesenha a efetividade de novos processos pedagógicos. Em sua obra *Escola e democracia*, Saviani (2012c) propõe uma metodologia educativa desenvolvida por ele em cinco momentos pedagógicos, conectados entre si, os quais propostos dialeticamente para orientar a didática da PHC.

Na metodologia da PHC, professores e alunos são interlocutores no processo educativo e ambos estão imersos em um viés pedagógico de construção de conhecimentos e experiências diferentes, ocupando papéis e posições distintas, salvaguardadas as especificidades individuais e coletivas.

Ao professor, enquanto mediador, cabe conhecer a totalidade que envolve a realidade do aluno, a historicidade do meio em que ele está inserido, suas contradições expressas e apreendidas em seus conhecimentos prévios. Dessa forma, irá explorar o potencial de cada estudante, tornando possível atingir uma prática social final que o levará a uma nova prática social inicial, num processo contínuo e dialético, mediado por um sujeito experiente, cujo processo não se encerra, amplia-se e reconfigura-se, mobilizado pela compreensão de transformação que se faz necessária, permanentemente.

A **Prática Social Inicial**⁶ é, pois, o primeiro momento indicado por Saviani, o qual representa o ambiente escolar que é comum tanto ao professor como ao estudante, porém nele há vivências distintas, diante das inserções de cada um. Este momento contempla o conhecimento das experiências de cada educando, sua memória, seu saber prático, fonte de saber acumulado historicamente, que auxilia na definição de conteúdos a ser trabalhados por meio do conhecimento elaborado (conhecimento científicos), explicitado no currículo, tendo em vista propiciar ao educando novas formas de apreender a realidade no sentido de construir rupturas com os conceitos do senso comum produzidas em seu cotidiano.

O segundo momento apresentado por Saviani é a **problematização**, o qual consiste em “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2012c, p. 64). Trata-se do momento de elaborar questões que necessitam ser aprimoradas, discutidas e, na medida do possível, resolvidas no âmbito da prática social, evidenciando a função social da educação contribuir para a resolução destes problemas (Saviani, 2012c). A partir deste processo de mobilização, emerge a necessidade da **mediação**, inserção atenciosa entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada por meio do conteúdo sistematizado. Esse processo, de pesquisa, de visualização e de percepção dos distintos olhares, ocorre no sentido de possibilitar a compreensão dos problemas levantados, os compromissos na busca da sua superação, o que constantemente e durante todo o processo de reflexão, estimulado e realizado, implementam-se exercícios de construção coletiva. As elaborações decorrentes deste movimento, com o suporte dos conteúdos, diante da realidade, forjam percepções de múltiplas dimensões (histórica, social, conceitual, econômica, religiosa, política, estética), fortalecendo o trabalho pedagógico em todos os conteúdos, áreas, linguagens, processos educativos e entre os sujeitos, protagonistas deste fazer.

⁶ Grifos que dão destaque aos momentos, descritos como indicadores na prática pedagógico/didática da PHC. Nesta dissertação o termos “indicadores” compartilham do significado elaborado por Minayo (2009, p. 83), quando aponta que: “Dentro da ótica qualitativa, são elaborados a partir das representações e práticas dos sujeitos envolvidos na investigação, enfatizando a necessidade de produção de indicadores de mudança que levem em conta estruturas, processos, relações e a contribuição da subjetividade, conclui-se que a validade interna desses indicadores pode ser alcançada quando as categorias empregadas em sua construção são fundamentadas teórica e contextualmente e possuem significados mútuos e partilhados entre os participantes”.

Na construção em tela, Saviani dá destaque à **instrumentalização**, compreendida como a “apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos) explicativas da realidade e de seus problemas, direcionando o trabalho pedagógico para a indicação mediata e imediata das estratégias para sua apropriação” (Scalcon, 2003, p. 135). Este processo contempla a assimilação dos conteúdos transmitidos pelo professor que necessita de conhecimento teórico e prático para resolver situações da prática social.

Este movimento deve ser compreendido como constitutivo de um processo que requer “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2012c, p. 9).

Na sequência, ancorados nos estudos e proposições de Saviani, tratamos da **catarse**, em que, assim como a problematização e a instrumentalização fazem parte da base teórica e representam o momento que precede a assimilação subjetiva da estrutura da realidade, ocorre a apropriação dos conhecimentos teórico-práticos relacionados aos problemas encontrados na prática social. Esse é, portanto, o momento pedagógico que possibilita a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2012c, p. 9).

A catarse acontece no momento em que o educando faz sua síntese e demonstra que assimilou o conteúdo trabalhado, em que sua assimilação é configurada por instrumentos de avaliação. Esse é o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2012c, p. 10). Ainda, compreende a nova forma de entender a prática social, o que representa a conscientização dos estudantes, sendo quando “ocorre a ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social” (Duarte, 2021, p. 285). Nesse momento, o educador deve observar se o estudante aprendeu o conteúdo trabalhado de forma reflexiva, consciente ao ponto de transpor o aprendizado para outras situações, refletindo em suas ações práticas e chegando, assim, à prática social final, consolidada.

A **Prática Social Final** representa o ponto de retorno ao início (Prática Social Inicial), agora em um patamar mais elevado, em que professor e aluno apresentam níveis de conhecimentos diferentes, constitutivo do processo de elaboração conceitual. Cabe ressaltar que, na perspectiva dialética, os referidos momentos/movimentos, perspectivas metodológicas, intencionam que os sujeitos

deste processo possam “refletir na sua estrutura as finalidades sociais, políticas, filosóficas, epistemológicas, atitudinais, de modo objetivo, significativo e concreto” (Geraldo, 2009, p. 115).

Esse é o momento em que a prática social passa a ser “compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (Saviani, 2012c, p. 58), que retorna à prática social, com uma diferença significativa, subsidiado pelas trocas mediadas dessa forma, traduzidas em novas sínteses.

Para Saviani (2012c, p. 72-73), a Prática Social Inicial e a Prática Social Final são alteradas.

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto é 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 de ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Contudo, os momentos evidenciados pelo autor, na sistematização da PHC, dão destaque às inter-relações existentes por meio do percurso investigativo, a qual atenta para o movimento da historicidade, participando efetivamente do processo de organização do campo educativo, adentrando a realidade dos sujeitos e assumindo-a como pressuposto para o desejável na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua condição social e da necessidade de agir de forma coletiva para a superação desta condição, “na sociedade em que vivemos, o desafio torna-se mais complexo: como forjar das entranhas da sociedade capitalista, uma educação que forme seres capazes de pensar e agir coletivamente?” (Tuleski; Martins, 2021, p. 56). A indagação coloca inúmeros profissionais em movimento. O que fazer? Como fazer? Diante das contradições vividas e submetidas, há um sistema que se caracteriza, muitas vezes, por invisibilidades e silenciamentos?

Pautado nas obras de Saviani, Gasparin (2012) problematiza o cotidiano em pauta e propõe sua obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. A proposta pedagógica fundamentada no movimento dialético, na prática-teoria-prática e atenta aos cinco momentos definidos por Saviani, expressa igualmente em cinco etapas da prática educativa: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

Tuleski e Martins (2021, p. 56), ao analisarem a proposição de Gasparin (2012), ressaltam que tais momentos não podem ser pensados “ordenados cronologicamente constituídos, mas em movimento contínuo e ascendente, sendo que o peso e a duração de cada um deles dependerá das situações concretas de sala de aula e suas relações com a realidade social”.

Assumir os fundamentos e princípios e o movimento formativo da didática na PHC como estratégia de organização do ensino, subsidiadas pelas discussões dialéticas, fica evidente que não se trata de um conjunto de passos, mas de uma teoria, dotada de uma concepção de sociedade, ser humano, coletividade e produção de conhecimento, e que contempla um processo de ensino, mediado por conhecimentos técnicos, científicos e políticos, atentos à superação das contradições vigentes na sociedade contemporânea.

Cabe ressaltar que a proposição de Gasparin (2012) oportunizou outras percepções outras análises, bem como outras críticas, as quais demandam atenção, tais como as que foram feitas por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 6), os quais mencionam que há:

[...] certo equívoco em termos do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síncrese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados.

Ousamos, então, destacar que se trata de um olhar, de um movimento, de um convite a distintas leituras, respeitando as singularidades do processo, porém destinador de tempo, com provocações singulares. Gasparin (2012) afirma que sua didática contempla o movimento que vai da síncrese à síntese nos três passos do método dialético, comprometido com a epistemologia da construção do conhecimento, na relação prática-teoria-prática.

Saviani (2008a), com sua sabedoria, destaca que Gasparin:

[...] 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 (Saviani, 2002a, p. 10).

Saviani se manifesta acerca da contribuição de Gasparin com um olhar respeitoso, uma possibilidade, um *vir a ser* que ensina aos educadores e pesquisadores o que significa atenção e cuidado em relação às produções de *outrem*. Assim sendo, podemos dizer que a proposição didática de Gasparin veio para contribuir com a prática docente e, principalmente, com o entendimento dos momentos que compõem a perspectiva pedagógica proposta por Saviani.

Acerca da aplicabilidade da PHC no sistema de ensino, Saviani (2000) pede aos educadores que testem as potencialidades desta teoria em suas práticas educativas, ao mesmo tempo que ele renova o seu empenho em prosseguir com suas pesquisas, tendo em vista trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consciência da proposta educativa defendida por ele, por meio da PHC.

O processo didático da PHC, aqui relatado, nos faz pensar na importância de (re)apresentar essa teoria para os educadores, tendo em vista buscar alternativas de qualificação da *práxis* docente, da aprendizagem discente, o que iremos abordar a seguir.

2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC referenciada é conhecida como uma teoria pedagógica ancorada em concepções transformadoras, as quais se opõem à hegemonia e à dominação da burguesia sobre o proletariado, atenta aos compromissos com a transformação da educação. Sob essa ótica, o trabalho docente pressupõe destacar, de acordo com Saviani (2008a), dois fenômenos: o primeiro envolve sua natureza não material, de lidar com conceitos, gerar ideias, valores e atitudes. O segundo envolve um processo contínuo de transmissão e assimilação, na qual professor, aluno e conteúdo são essenciais.

Saviani (2017) destaca, ainda, que há três elementos essenciais nessa pedagogia que contribuem com a mudança da prática docente. O primeiro elemento é a aprendizagem sobre a essência da educação, identificando sua natureza, especificidades e características estruturais; o segundo elemento envolve a ação de empreender sobre a crítica, contextualizando as principais teorias educacionais que se perpetuam no contexto educacional; o terceiro ponto envolve a elaboração de

estratégias sistemáticas para uma nova crítica, baseando-se na pedagogia histórico-cultural.

Nesse contexto, de acordo com Freitas (2021, p. 25-26),

[...] aponta que o professor na PHC é o agente de instrumentalização, que será o responsável por direcionar os conteúdos de forma intencional e atendendo as demandas populares, sua responsabilidade com a transformação das estruturas sociais deve estar atrelada ao processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, o trabalho do professor está diretamente ligado ao processo de aprendizagem do estudante e nesse ínterim ele precisa ser intuitivo e sensível para perceber como conduzir as atividades em sala.

Para Saviani, a efetivação dessa proposta pedagógica requer que a formação inicial e continuada de professores não esteja apenas focada em conhecimentos e saberes específicos da área de formação, é imprescindível que o processo formativo desses profissionais seja contínuo e aprofundado ao longo da sua carreira, sendo permanentemente capacitado para o desenvolvimento de práticas educativas articuladas à realidade dos estudantes e às necessidades sociais.

Assim, a formação de professores deve favorecer a construção e a estruturação de pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos, aliados à perspectiva crítico emancipadora. A formação de docentes comprometidos com os princípios da PHC deve ser municiada por uma visão histórica da realidade e o homem deve ser compreendido nas dimensões sociais e históricas de sua existência, construindo e agindo sobre o mundo que o cerca (Saviani, 2008b).

Para Saviani (2008a), essa formação deve ser baseada no saber sistematizado. O domínio desse saber é indispensável ao “professor culto”, que domina tanto os saberes científicos como os filosóficos, e ainda considera os aspectos humanitários da prática docente. A falta de teoria na formação de professores deve ser um assunto amplamente debatido no contexto acadêmico, já que leva a desvalorização dos conhecimentos clássicos (Diniz; Campos, 2020).

Dessa forma, a metodologia dialética de ensino contribui com a formação docente ao dialogar sobre a assimilação do saber, a discussão sobre a relação entre os conteúdos e a metodologia de ensino, a qual, igualmente, não pode ser esquecida. Saviani (2008a) considera que essa discussão não implica somente nos conteúdos em si, mas sua finalidade, que deve priorizar o trabalho coletivo comprometido com a emancipação humana. Em razão disso, tanto a formação de professores como a

formação dos estudantes não devem estar limitadas apenas a meios didáticos para melhorar a aprendizagem, é necessário pensar na formação crítica de ambos, tendo em vista formar “sujeitos pensantes, capazes de pensar epistemicamente, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas” (Libâneo, 2002, p. 41).

Uma educação crítica pautada na perspectiva da PHC deve se ocupar da instrumentalização da classe trabalhadora, tornando-se mediadora na relação entre ciência e trabalho; democracia e justiça social; história e historicidade, ensino, pesquisa e extensão. Porém, para atingir este objetivo, é preciso formar um professor crítico, dotado “de razão, centrado, reflexivo, ativo, emancipado, autônomo, responsável, compreendedor, crítico, etc.” (Garcia, 2002, p. 14).

Portanto, é de extrema importância que o professor reconheça sua realidade e saiba trabalhar nela. Quando se fala em *práxis* na visão da PHC, não se trata de práticas encerradas, muito menos de uma associação entre teoria e prática. Na perspectiva crítica, a compreensão da *práxis* envolve a existência humana, a realidade, e como isso pode ser transformado através das intencionalidades de cada ser humano, possibilitando novas ações em um movimento dialético e constante.

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).

No horizonte transformador da realidade social e educativa, a *práxis* torna-se imprescindível para a formação de professores, pois possui a essência transformadora necessária para fundamentar o trabalho docente. Nesse contexto, sobretudo, o professor aparece como um dos principais agentes sociais, cuja responsabilidade é preparar os seres humanos do futuro. Para isso, a formação docente deve ser constituída e executada de maneira permanente e consistente, sendo indispensável a apropriação dos conhecimentos teóricos para subsidiar as práticas educacionais.

Para superar a visão educacional, ensejada na perspectiva do capital, devemos ressaltar a qualidade e a importância da formação de professores, pois a qualidade

da educação consequente depende diretamente de uma formação de qualidade socialmente referenciada.

. Todavia, para que ocorra uma mudança neste processo, é preciso que sejam revistas as condições de trabalho, a remuneração e a carreira dos docentes, que atualmente são desvalorizados e desprestigiados, influenciando, inclusive, a opção de ingressar e/ou permanecer na profissão.

Enfim, há muitos aspectos a serem analisados nas teses e dissertações que têm como foco na concepção, promoção e implementação da PHC para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais.

No próximo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos no processo investigativo, tais como as fontes de busca os procedimentos de coleta e análise dos dados, tendo em vista desvelar o objeto de estudo.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa em questão, seu foco, *corpus* de análise, técnicas de coleta, sistematização e análise de dados, enfim, os procedimentos metodológicos que contribuíram na construção e materialização deste estudo.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 43), a pesquisa é considerada “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, isto é, uma forma de tentar responder aos problemas levantados pelos pesquisadores. Em razão disso, os procedimentos metodológicos detalham as ações realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

O caminho constitutivo desta busca centrou-se em produzir respostas à seguinte questão científica: **O que tem sido produzido no Brasil no período de 2010 a 2020, na forma de teses e dissertações, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e quais as contribuições desta teoria pedagógica para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais?**

O objetivo geral do estudo compreende: Investigar o desenvolvimento e a promoção da PHC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista identificar suas contribuições para a construção de uma educação emancipadora.

Como foi possível argumentar no Capítulo 2, enquanto um constructo teórico, com implicações na ação pedagógica, a PHC vem sendo anunciada como uma pedagogia que vincula educação e interesses populares, a quem vem orientando a formação humana em diversos âmbitos, segmentos e processos educacionais (Saviani, 2011; Martins, 2010; Gasparin, 2012; Duarte, 2021).

Os caminhos percorridos serão apresentados no próximo capítulo, destacando a caracterização da pesquisa, as bases de dados consultadas, as técnicas de coleta e análise de dados e os respectivos instrumentos que possibilitaram mapear as dissertações e teses produzidas no específico recorte temático anunciado, bem como suas contribuições à educação emancipadora das crianças deste tempo histórico.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com tais contornos, este estudo apresenta natureza qualitativa, os quais, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracterizam-se como uma estratégia para a compreensão das experiências humanas, e como estas constroem significados e compreensões sobre as próprias práticas.

Para Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões particulares. Ela se preocupa, [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além da caracterização descrita, o presente estudo, quanto aos objetivos, assume caráter exploratório e descritivo, ancorado em pesquisa do tipo bibliográfica, que, segundo Alves (2007, p. 55), é compreendida como:

[...] aquela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes já elaboradas – livros, artigos científicos, publicações periódicas, as chamadas fontes de ‘papel’. Tem como vantagem cobrir uma ampla gama de fenômenos que o pesquisador não poderia contemplar diretamente.

É oportuno destacarmos, ainda, que a fase exploratória de uma pesquisa bibliográfica proporciona uma visão do que já foi ou está sendo produzido no meio acadêmico e científico, envolvendo o objeto de estudo. Assim, proporciona uma análise específica, com vistas à compreensão sobre o desenvolvimento do tema no campo do conhecimento. Nessa fase, o pesquisador seleciona e analisa as publicações científicas advindas das bases de dados, tendo, portanto, como foco o que foi produzido acerca da temática que investiga (Marconi; Lakatos, 2010). Este estudo caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa bibliográfica, de segunda ordem, pois analisa teses e dissertações pautada na modalidade “estado do conhecimento”, tendo em vista mapear e analisar o que tem se destacado nos estudos relativos às contribuições das práticas pedagógicas pautadas na PHC para a promoção da educação emancipatória no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na visão de Ferreira (2002), os estudos do “estado do conhecimento” contribuem para:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

As distintas etapas auxiliam na configuração do estudo e contribuem para a seleção dos trabalhos que possuem potencial para o alcance do objeto de estudo, os quais irão compor o *corpus* da pesquisa. De fato, esses procedimentos orientam e evidenciam o que se realizou nesta investigação, quais são os avanços, recuos e silenciamentos.

3.2 CORPUS DA PESQUISA

Ancorados igualmente nas orientações de Romanowski e Ens (2006), a primeira etapa desta pesquisa foi a escolha das fontes e locais de busca, os quais foram selecionados considerando a maior concentração e relevância de produção científica sobre o tema. Assim, as fontes que levaram à constituição do *corpus* de análise desta pesquisa compreendem as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do Catálogo de Teses & Dissertações (BTD)⁷, e BDTD⁸.

A busca nos bancos de dados atentou a textos de teses e dissertações produzidas em âmbito nacional, no período de 2010 a 2020, cujo foco foi a apresentação e análise do desenvolvimento e a promoção da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para selecionar os trabalhos, foram definidas duas expressões de busca, acompanhadas pelo indicador booleano “AND”: “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Pedagogia” e “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “anos iniciais”, as quais traduziram de diferentes formas o escopo da pesquisa. Tendo em vista selecionar o maior número de textos possíveis e, ao mesmo tempo, capturar apenas aqueles que de fato estão no escopo do estudo, com o objetivo de obter resultados focados no eixo do estudo,

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁸ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

optou-se pelo uso do indicador booleano “AND”, uma vez que este exige que todos os termos estejam presentes nos textos capturados.

Definidas as expressões de busca, foi realizada a coleta das teses e dissertações nos bancos de dados indicados, considerando o recorte temporal de dez anos (2010 a 2020). A utilização de dois bancos de dados teve o objetivo de evitar possíveis falhas provenientes da atualização das bases de dados que nem sempre são realizadas sistematicamente. Por exemplo, a CAPES atualiza seus dados em intervalos maiores de tempo, acontecendo no primeiro semestre de cada um ano. Por sua vez, na BDTD/IBICT, as atualizações são mais frequentes, pois faz uso de soluções livres em toda a sua estrutura de funcionamento.

A busca a partir desses descritores foi realizada nos bancos de dados no período de 05/09/2022 a 03/10/2022. No Banco de Teses da CAPES foram considerados os seguintes filtros: ‘tipo’ (tese, dissertação), ‘ano’ (2010-2020), ‘grande área do conhecimento’ (Educação), ‘área conhecimento’ (Educação) ‘área concentração’ (Educação), com correspondência da busca para todos os termos. Na base da BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram selecionados os seguintes filtros: ‘tipo’ (tese, dissertação), ‘ano’ (2010-2020), ‘assunto’ (educação) e ‘área conhecimento’ (Educação).

Os resultados obtidos neste processo de busca inicial resultaram na identificação de um total de 92 estudos (APÊNDICE A) em ambas as bases de dados, conforme visto a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição e quantidade de pesquisas (dissertação e tese) por expressão de busca

EXPRESSÃO DE BUSCA	BDTD/IBICT		Catálogo T/D CAPES		TOTAL
	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	
"Pedagogia Histórico-Crítica" AND "Pedagogia"	11	51	0	26	88
"Pedagogia Histórico-Crítica" AND "anos iniciais"	0	2	0	2	4
TOTAL	11	53	0	28	92

Fonte: Autora (2022).

Para evitar sobreposições, foram excluídos 7 textos repetidos. Como iniciamos o processo de busca pela BTD/CAPES, optamos em excluir os textos repetidos na coleta da BDTD/IBICT, realizado na sequência, sendo que foram excluídas 6

dissertações da expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Pedagogia” e 1 dissertação da expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “anos iniciais”, resultando, assim, em um total de 85 textos.

Os 85 textos capturados foram analisados buscando sua pertinência e vínculo com o objetivo da pesquisa, pela aproximação temática (APÊNDICE A). Para isso, foram realizadas leituras parciais destas teses e dissertações, analisando título, resumo, palavras-chave e, em alguns casos, a introdução, tendo em vista uma primeira aproximação com os estudos selecionados. Estes foram analisados com o intuito de identificar o foco da pesquisa e sua relação com o nosso objeto de estudo. Para isso, classificamos os estudos em 4 eixos:

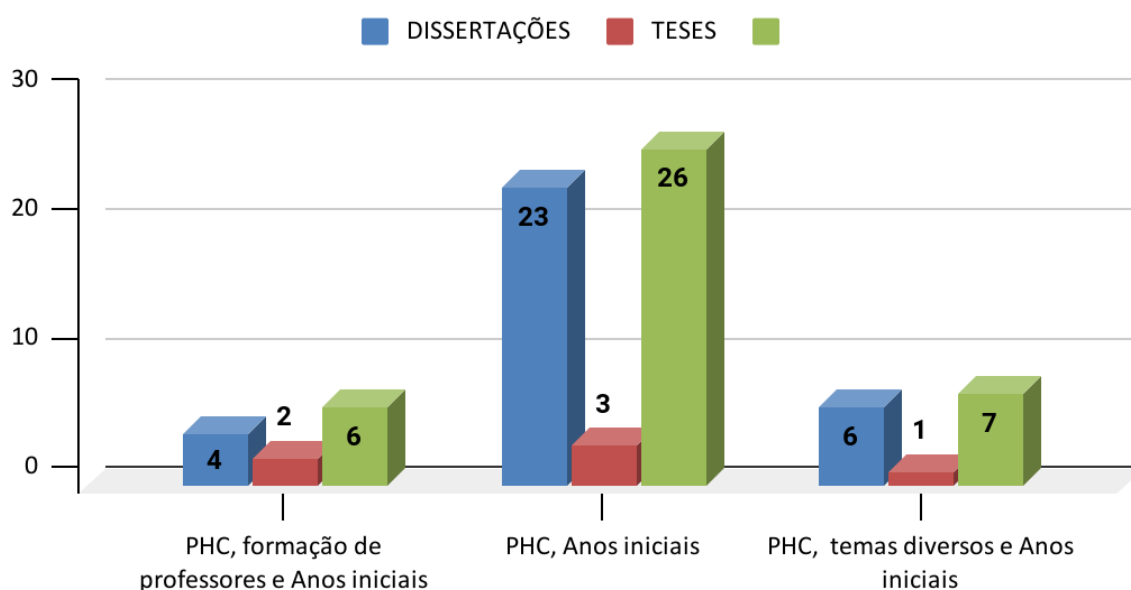
- Eixo 01: PHC e formação de professores para os Anos Iniciais (6 textos, sendo 4 dissertações e 2 teses);
- Eixo 02: PHC e Anos Iniciais (26 textos, sendo 23 dissertações e 3 teses);
- Eixo 03: PHC e temas diversos nos Anos Iniciais (7 textos, sendo 6 dissertações e 1 tese);
- Eixo 04: PHC e outros focos (46 textos, sendo 41 dissertações e 5 teses).

Neste percurso observamos que todos os textos contemplavam a PHC de alguma forma, porém os 46 textos classificados no Eixo 4 não contemplavam os Anos Iniciais no foco da pesquisa. Percebemos, então, que isso se deve ao fato de que a expressão de busca “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Pedagogia” não possui em sua composição a palavra-chave “anos iniciais”. Sendo assim, esses foram excluídos do *corpus* da pesquisa, pois, apesar de terem sido capturados nas buscas, esses se distanciam do foco da pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que os textos classificados no Eixo 3, que versa sobre a PHC e temas diversos nos Anos Iniciais, foram selecionados para compor o *corpus*, pois apresentam potencial para contribuir com este estudo, uma vez que tratam de temas que envolvem a política de educação e sua implementação e reflexões teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da PHC.

Finalizado o referido processo, foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa 39 textos (33 dissertações e 6 teses), classificados nos 3 eixos que contemplam a PHC e Anos Iniciais, conforme apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Classificação do *corpus* da pesquisa de acordo com o foco principal das teses e dissertações com a relação com o objeto de estudo



Fonte: Autora (2023).

O presente *corpus* retrata a explicitação das características da produção científica nacional sobre a PHC nos Anos Iniciais. Mediante desdobramentos desta análise, os estudos foram classificados de acordo com o nível de relação com o objeto de estudo. As buscas e reflexões foram realizadas no sentido de adentrar na última fase do estudo, que pretendeu identificar ações, proposições, análises e reflexões sobre as prática pedagógicas na perspectiva da PHC, relativas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abstraindo as contribuições e identificando os limites da abordagem pedagógica em sua relação com a práxis, tendo em vista a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ANEXO A).

Para facilitar a identificação dos textos selecionados, as teses e dissertações foram codificadas com o que denominamos de “número de documentos”. As teses foram classificadas pela letra T e as dissertações com a letra D, seguidas da numeração sequencial (T1, T2, T3 etc.; D1, D2, D3 etc.), conforme consta no final deste trabalho (APÊNDICE B).

Dentre as múltiplas interações com o material que compõem o *corpus* da pesquisa, em uma primeira aproximação com os 39 estudos selecionados, o objetivo foi buscar respostas à primeira questão norteadora deste estudo, o que permitiu caracterizar as pesquisas nacionais que abordam a prática pedagógica na perspectiva

da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2010-2020). Para tanto, foram levantados os dados gerais das produções analisadas.

Nessa fase foram identificados os seguintes dados: quantitativo de estudos e sua distribuição temporal ao longo da década em estudo, distribuição geográfica das produções, instituições e programas de pós-graduação que estão vinculados, o perfil acadêmico dos autores e orientadores das teses e dissertações, tais como formação acadêmica e áreas de titulação dos orientadores, eixo temático, classificação das pesquisas e referenciais teóricos relativos à PHC contemplados nos estudos analisados. Os dados aqui elencados serão apresentados e analisados no tópico 4.1 deste estudo.

Em um segundo momento, buscamos identificar as concepções teóricas que orientaram as práticas pedagógicas na perspectiva da PHC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta fase foram realizadas leituras mais profundas de parte ou na íntegra em todos os documentos (resumo, introdução, capítulos e considerações finais), com o objetivo de coletar dados empíricos capazes de responder às demais questões norteadoras do estudo. Porém, neste processo ficou claro que nem todos os trabalhos apresentam potencialidades para tal, então optamos por selecionar apenas os estudos que apresentassem maior possibilidade para dar respostas às questões norteadoras, de acordo com suas intencionalidades, levando em consideração a aproximação do estudo analisado com o nosso objetivo. Neste sentido, criamos um roteiro de classificação das teses e dissertações de acordo com o nível de relação com objeto de estudo (ANEXO C), e a análise foi orientada pelos seguintes critérios:

1. Os Anos Iniciais compõem o objetivo geral do estudo;
2. A construção e implementação da PHC compõem o objetivo geral ou corpo da pesquisa;
3. A prática pedagógica na perspectiva da PHC compõe o objetivo geral ou o corpo da pesquisa;
4. O estudo apresenta a prática pedagógica na perspectiva da PHC;
5. O estudo propõe ações, análises e reflexões sobre a aplicação prática da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
6. O estudo contempla os limites e possibilidades da PHC em sua relação com a sua implementação e prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
7. Apresenta sugestões, proposições e/ou contribuições da PHC para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Feita a análise de todos os documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa, a partir dos critérios acima considerados, os estudos foram classificados conforme a presença e relevância de cada pesquisa para o nosso estudo. Feito isso, construímos a seguinte escala:

1. Pequena Relação (PR): os estudos contemplaram até 2 critérios;
2. Média Relação (MR): os estudos contemplaram de 3 a 5 critérios;
3. Forte Relação (FR): os estudos que contemplaram 6 ou mais critérios.

Quadro 2 – Classificação das pesquisas por nível de relação com o objeto de estudo

NR	TOTAL	Documentos
PR	10	D1, D5, D18, D19, D20, D21, D23, D26, D29, T6.
MR	11	D7, D9, D1, D24, D27, D30, D31, D32, T1, T2, T5.
FR	18	D2, D3, D4, D6, D8, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D22, D25, D28, D33, T3, T4.

Fonte: Autora (2023).

É importante destacar que este processo, mais exaustivo, deixou evidente que nem todos os dados que buscamos estavam presentes nos textos. Portanto, identificamos que apenas 18 textos apresentavam dados que iriam contribuir na construção da resposta à segunda questão norteadora (ANEXO B), porque apresentaram forte relação com o objeto de estudo desta pesquisa e passaram a subsidiá-la no sentido de captar as concepções teóricas que orientam a prática pedagógica na perspectiva da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em um terceiro momento, tendo em vista selecionar apenas os documentos que contemplaram integralmente o objeto desta pesquisa, apresentando potencial para responder às questões norteadoras três e quatro, os esforços aconteceram no sentido de captar apenas os estudos ligados à práxis, os quais assumiram o compromisso de apresentar, desenvolver e analisar uma determinada ação prática nos Anos Iniciais, orientada teórico-metodologicamente pela PHC, permitindo identificar a mobilização dos elementos teóricos da PHC na seleção dos conteúdos, na metodologia e avaliação. Apresentavam também análises sobre as principais contribuições desta prática para uma educação emancipadora e, por fim, as limitações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na PHC.

Nesse sentido, os 18 documentos classificados como FR foram analisados no sentido de identificar a sua relação direta com a prática pedagógica escolar. Esse

critério levou-nos a separar os textos em dois novos grupos (ANEXO B): Pesquisa teórica e pesquisa prática.

1. **Pesquisa teórica (8 estudos):** contempla estudos que apresentam sugestões de melhoria da prática com base na PHC, porém, que não analisaram ou apresentaram experiências desta prática. Desse modo, contemplam parcialmente o objeto de pesquisa. Este item aglutinou oito estudos teóricos (D2, D4, D10, D11, D25, D28, D33, T4), isto é, teses e dissertações que não realizaram intervenções na realidade escolar.
2. **Pesquisa prática (10 estudos):** aglutinou 10 (D3, D6, D8, D12, D13, D14, D15, D16, D22, T3). Estes estudos apresentaram experiências práticas de implementação da PHC nos Anos Iniciais e realizaram intervenções no espaço e tempo escolar, ou seja, são estudos ligados à práxis, pois propuserem, desenvolveram e analisaram determinada ação prática, Anos Iniciais, orientada teórico-metodologicamente pela PHC.

De acordo com Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica “se dedicada a reconstruir teorias, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. São estudos importantes porque seu papel é fundamental para orientar os estudos de intervenção, uma vez que contribui para a aquisição de conceitos e uma análise mais rigorosa, inclusive dos estudos que focam na prática pedagógica.

Desse modo, nesta fase o recorte do *corpus* recaiu sobre estudos denominados por Demo (2000) de “pesquisas práticas”, nas quais foi possível identificar possibilidades e limitações, bem como sugestões, novas proposições e/ou contribuições à perspectiva pedagógica da PHC, tendo em vista o desafio que assume de promover uma educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, considerando a natureza das questões de estudo selecionadas por esta dissertação, cujo objetivo foi aglutinar e analisar resultados de estudos anteriores, que embasam práticas pedagógicas dos Anos Iniciais na perspectiva da PHC, a última etapa da coleta e análise de dados deu-se a partir dos 10 estudos (D3, D6, D8, D12, D13, D14, D15, D16, D22, T3), classificados como pesquisa prática. Tais documentos foram analisados de forma mais aprofundada e os dados coletados estão no Capítulo 4.

Por fim, considerando o objetivo geral destacado anteriormente, criamos um quadro-síntese, que contempla as questões norteadoras, respectivas fontes de

buscas realizadas no *corpus* da pesquisa, tendo em vista nortear a apresentação e análise dos dados (Quadro 3).

Quadro 3 – Síntese do caminho investigativo

QUESTÃO DE PESQUISA	CORPUS	LOCAL DE BUSCA DOS DADOS	PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS
1. Quais são as características das pesquisas que abordam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos Anos Iniciais?	39 estudos – obtidos pelas palavras de busca	• Elementos pré-textuais; • Introdução; • Referências bibliográficas; • Capítulo metodológico	• Volume de produção – modalidade (dissertação ou tese); • Origem das produções; • Perfil acadêmico dos pesquisadores (orientadores); • Focos temáticos prioritários
2. Como os estudos concebem e orientam a prática pedagógica fundamentada na PHC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	18 estudos – fortemente relacionados com o objeto investigado	• Fundamentação teórica; • Capítulo/s de dados; • Considerações finais	• Elementos da PHC que estiveram em evidência e orientaram teoricamente os estudos e em termos de planejamento da prática pedagógica
3. Como os elementos teóricos da PHC foram mobilizados nas práticas pedagógicas implementadas pelos estudos, em especial, em termos de seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação?	10 estudos – pesquisas de intervenção	• Capítulo de dados; • Considerações finais	• Elementos da PHC presentes nas práticas pedagógicas implementadas, em especial, na seleção dos conteúdos, escolhas didáticas e avaliação da aprendizagem
4. Quais as contribuições e limitações identificadas pelos estudos acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na PHC, bem como suas contribuições a uma educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	10 estudos – pesquisas de intervenção	• Capítulo/s de dados; • Considerações finais	Contribuições da PHC para os Anos Iniciais: • Aspectos da PHC apontados pelos estudos como relevantes à promoção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais. Limitações na implementação da PHC nos Anos Iniciais: • Aspectos da PHC apontados pelos estudos e que não foram possíveis de mobilizar ou o foram com dificuldades.

Fonte: Autora (2022).

3.3 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A técnica escolhida para dar suporte à organização e análise dos dados coletados foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2002). “Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (Bardin, 2002, p. 42).

Nesta direção, Chizzotti (2006, p. 98) argumenta que o objetivo da Análise de Conteúdo “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Identificamos que existe harmonia entre a técnica de Análise de Conteúdo com o material empírico que compõe o *corpus* desta pesquisa, fazendo com que essa seja a mais adequada para análise e interpretação dos dados coletados, uma vez que as teses e dissertações apresentam mensagens e resultados produzidos em diferentes contextos e, assim como em qualquer pesquisa científica, são construídas a partir de uma intencionalidade com diferentes interpretações da realidade investigada.

De acordo com Bardin (2002), a técnica de Análise de Conteúdo tem aplicabilidade a partir de três momentos consecutivos sendo eles: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O esquema de Análise de Conteúdo é apresentado a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Esquema da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2002), adaptado pela autora (2023).

Os três momentos da técnica de Análise de Conteúdo representam o conjunto de análise das comunicações que buscam obter, através de procedimentos

sistemáticos, a descrição do conteúdo, a fim de inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens.

A pré-análise representa a fase de organização do material propriamente dita, onde estes são analisados, selecionados e sistematizados, uma vez conectados com as questões que assumimos responder através do estudo. Para a Bardin (2002), essa fase se dá em quatro etapas: 1) leitura flutuante: primeiro contato com o texto; 2) escolha dos documentos: seleção dos documentos que serão utilizados na análise; 3) formulação das hipóteses e dos objetivos; 4) definição dos índices e elaboração de indicadores, construídos através de recortes de texto nos documentos selecionados para análise.

A segunda etapa, denominada exploração do material, compreende a busca e identificação das unidades de registro e unidades de contexto nos documentos, tendo em vista a codificação de cada unidade, com o intuito de compreender ao máximo a significação do texto para posterior definição de categorias. A fase de tratamento de dados consiste na síntese da organização da pesquisa e exploração do material, o que irá viabilizar as interpretações e inferências, a partir de análise aprofundada dos materiais selecionados, levando em conta as hipóteses e bases teóricas orientadoras do estudo. Para Bardin (2002), a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais nessa etapa.

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação consistem na terceira fase da Análise de Conteúdo, momento em que é feito o tratamento dos resultados, no qual acontece a condensação e o destaque das informações para análise, levando às interpretações inferenciais. Para Bardin (2002), esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Ainda, para subsidiar esta discussão acerca da Análise de Conteúdo, Moraes (1999, p. 2) destaca que essa se constitui em uma metodologia que visa “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, de modo “a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados”. Em razão disso e com apoio de Bardin (2002), reiteramos que o fundamento da Análise de Conteúdo permite ao pesquisador compreender o sentido da comunicação. Desse modo, a Análise de Conteúdo visa à organização, sistematização e interpretação dos dados por parte do pesquisador, à luz dos referenciais que subsidiam o processo investigativo.

Considerando o objetivo geral deste estudo, o processo de pré-análise de dados reafirmou algumas inquietações que foram convertidas em questões de pesquisa e que nortearam o nosso estudo. O Quadro 3 apresenta essas questões seguidas de uma sistematização dos elementos que orientam o processo de seleção dos dados, necessários à resposta ao problema de pesquisa eleito nesta dissertação.

A resposta à primeira questão compreende o mapeamento e caracterização geral do *corpus* da pesquisa e contemplando os 39 estudos selecionados que versam sobre a PHC nos Anos Iniciais. Teve como objetivo explicitar as características da produção científica nacional que versa sobre a PHC nos Anos Iniciais.

Devido às condições objetivas e subjetivas deste estudo, a segunda questão focou em 18 documentos, conforme apresentam os Quadros 2 e 3. Seu objetivo foi caracterizar o modo como as teses e dissertações conceberam, promovem e analisaram criticamente as práticas pedagógicas fundamentadas na PHC, para os Anos Iniciais. Teve como fonte de dados os 18 estudos classificados com forte relação com nosso objeto de investigação. Houve destaque para os elementos teóricos sobre a PHC, que orientaram as práticas pedagógicas recomendadas ou analisadas pelos estudos, em especial, o planejamento destas.

Por fim, a terceira e a quarta questões exigiram uma análise mais aprofundada sobre os estudos que de fato implementaram e analisaram a prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da PHC (ANEXO C). Dado o recorte para pesquisas de intervenção, essas analisaram apenas 10 documentos, selecionados dentre os 18 documentos (FR) que apresentam aspectos explícitos e implícitos revelados sobre a implementação da prática pedagógica na perspectiva da PHC nos Anos Iniciais e suas contribuições para uma educação emancipadora.

Para responder a estas questões, inicialmente foram analisadas algumas características das propostas desenvolvidas à luz da PHC, indicadores do planejamento na perspectiva da PHC e seu potencial para promover a Educação emancipatória nos Anos Iniciais. Por fim, as contribuições da abordagem pedagógica e/ou dificuldade, principalmente em termos de articulação teórico-prática da PHC nos Anos Iniciais e apontadas nos estudos, foram analisadas.

A análise dos dados ocorreu no sentido de transcender a superficialidade, adentrando na essência das pesquisas analisadas, buscando realizar uma interlocução e diálogo entre os autores. Este processo demandou um criterioso sistema de registro, categorização, reflexão e síntese sobre as produções analisadas,

permitindo a construção de um novo conhecimento que identifica, discute e apresenta pontos comuns e divergentes entre os estudos, chegando a novas conclusões e apontamentos, capazes de contribuir para a produção científica nacional sobre o tema. O quarto capítulo, a seguir, apresenta os dados coletados e o resultado da análise realizada neste estudo.

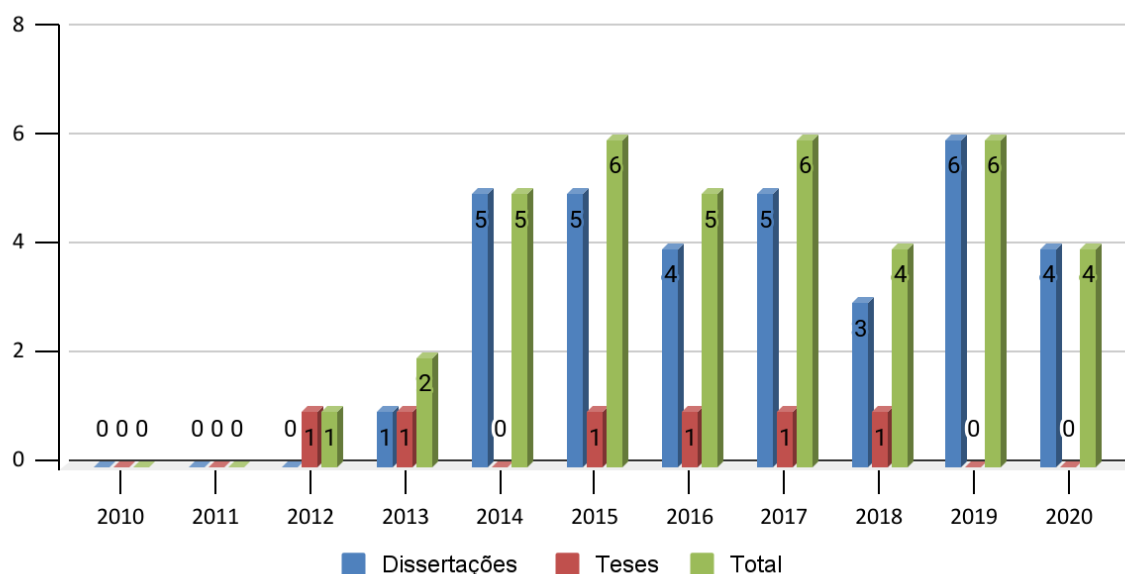
4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS (2010 A 2020)

Este capítulo pretende apresentar a caracterização das pesquisas nacionais que abordam a prática pedagógica na perspectiva da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2010-2020), evidenciando os dados relativos às produções acadêmicas selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa, composto por 39 estudos, tendo em vista responder: Quais são as características das pesquisas que abordam a PHC nos Anos Iniciais? Para atender ao objetivo proposto, o presente capítulo está estruturado da em cinco subtópicos, apresentados na sequência.

4.1 QUANTO À DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DOS ESTUDOS

A primeira aproximação com o material de análise permitiu identificar o nível acadêmico dos documentos selecionados (teses ou dissertações) e sua distribuição ao longo da década em estudo, conforme apresentado a seguir (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição temporal das teses e dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa



Fonte: Autora (2022).

Os dados apresentados refletem o contexto histórico em que as pesquisas foram construídas, mostrando detalhado do quantitativo de dissertações e teses que tomaram como objeto de estudo a PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um determinado recorte temporal. A ausência de estudos nos anos de 2010 e 2011 evidenciam que o interesse pelos estudos que envolvem os Anos Iniciais, alinhados com a PHC, passou a ter mais notoriedade a partir de 2012, aumentando gradativamente ao longo dos anos.

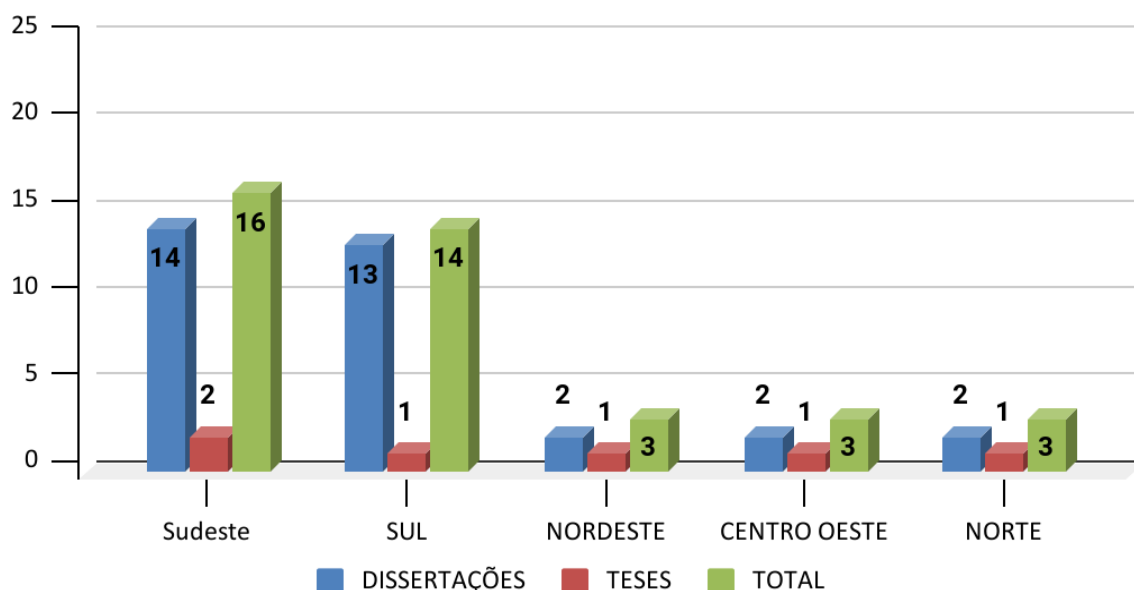
O fato de não identificarmos teses e dissertações sobre a temática pesquisada nos anos de 2010, 2011 e 2012 e teses em 2014, 2019 e 2020 não significa que não houve produções nos referidos anos, visto que adentramos apenas a duas fontes de divulgação (CAPES e BDTD/IBICT) e que tenham sido publicadas no referido período. Tal como afirmam Teixeira e Megid Neto (2012, p. 274), as produções acadêmicas no país “são divulgadas insatisfatoriamente, sendo encontradas predominantemente apenas nas bibliotecas das instituições onde ocorreu a defesa”. Isso evidencia alguns indicativos de reflexão, demandando a entrada em outras fontes de pesquisa.

4.2 QUANTO À DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA//INSTITUCIONAL

As teses e dissertações foram inventariadas de acordo com estado de origem, contemplando a instituição de vínculo, o programa a que a produção está vinculada e o nível de titulação (mestrado ou doutorado). Essa distribuição foi realizada a partir das informações coletadas nos elementos pré-textuais dos documentos onde consta a localização dessas produções.

Os trabalhos sinalizam a indicação de 17 instituições diferentes, sendo 01 comunitária (Unesc) e 16 públicas. Dessas, 1 Instituto Federal (IFES), 1 Universidade Federal e Tecnológica (UTFPR), 10 universidades federais (UFBA, UnB, UFES, UFJF, UFRPE, UFRN, UFGO, UFPA, UFPR, UFSCar) e 4 universidades estaduais (Unioeste, Unesp, UENP, UEPG) distribuídas em 11 estados (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Distribuição geográfica das produções



Fonte: Autora (2022).

É observado, ainda, que as teses e dissertações estão distribuídas em 19 programas de pós-graduação. O estado do Paraná revela a maior incidência no número de produções (13), seguido de São Paulo (10), Espírito Santo (4), Bahia, Minas Gerais, Goiás e Brasília, com 2 produções cada, e Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Pará e Pernambuco, com 1 produção cada. No Paraná, a maior parte dos trabalhos (8) foram produzidos na Unioeste e em São Paulo a maioria (8) foi produzida na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Considerando a região do país, a maior incidência de produções foi identificada na região Sudeste do país, seguida do Sul.

Ainda acerca da vinculação a programas de pós-graduação, das 33 dissertações, 1 dissertação faz parte da área de Desenvolvimento Regional e as demais dissertações e todas as teses fazem parte da área de Educação, conforme demonstrado anteriormente. Cabe ressaltar que a realidade encontrada já era esperada, pois nossas buscas focaram na PHC e Anos Iniciais, que são temas de interesse mais específicos da área da Educação. Além disso, nas buscas realizadas, foram utilizados como filtro a área do conhecimento e de concentração em Educação.

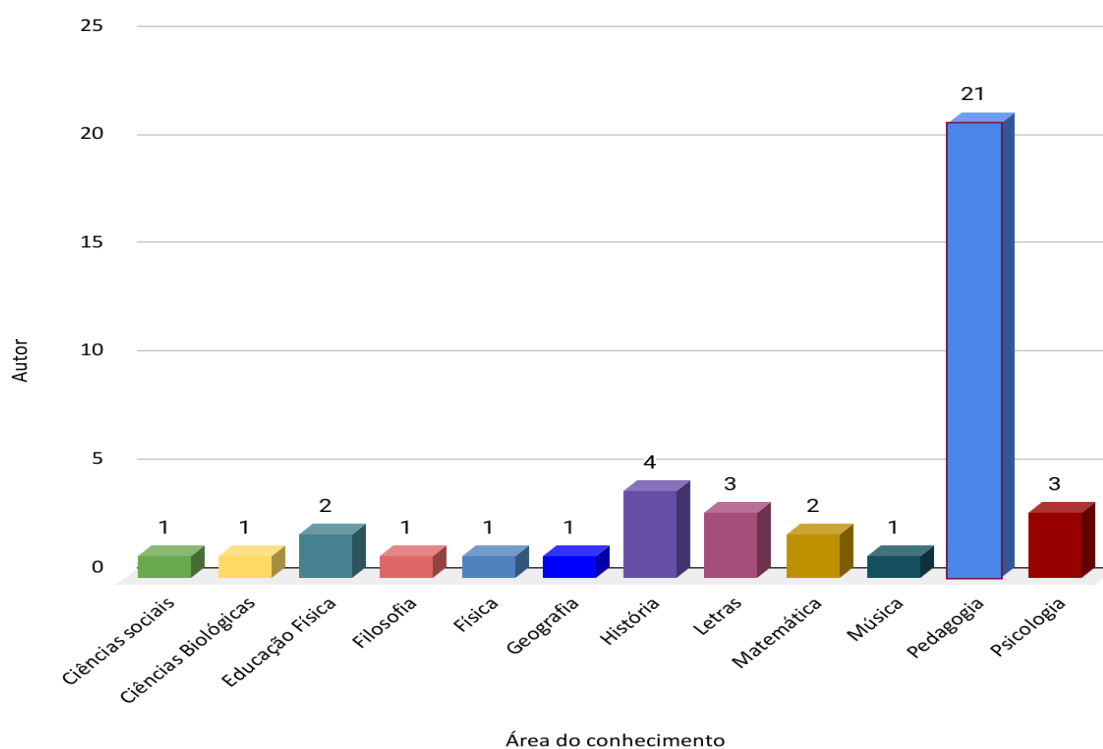
É importante lembrar que a PHC é uma pedagogia que permeia diversos campos e níveis da educação. Ademais, por possuir um desenvolvimento coletivo e não centralizado, alguns campos conseguem avançar mais do que outros (Pires; Messeder Neto, 2022).

4.3 QUANTO AO PERFIL ACADÊMICO DOS AUTORES E ORIENTADORES

O perfil acadêmico dos autores e orientadores das teses e dissertações contempla a graduação e as áreas de titulação dos orientadores, pois são características importantes para situar os interlocutores e para compreender o universo das produções científicas nacionais que envolvem a PHC e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados apresentados a seguir (Gráfico 4) foram buscados na Plataforma Lattes⁹ de cada autor e respectivo orientador. Cabe ressaltar que alguns autores e orientadores apresentam em seus currículos ou na própria pesquisa mais de uma área de graduação, o que justifica o fato de terem feito formação em outras áreas além do que constam nos documentos (APÊNDICE D).

Gráfico 4 – Formação acadêmica dos autores das teses e dissertações



Fonte: Autora (2022).

⁹ Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>.

Em relação à formação acadêmica dos autores, há o predomínio na área de Pedagogia (21 autores), seguidos pelos formados em História (4 autores), Letras e Psicologia (3 autores cada), Matemática e Educação física (2 autores cada) e as demais áreas de formação com 1 autor cada. Portanto, quanto a este descritor, os estudos ficam dentro do esperado e cujo aspecto é coerente, pois trata-se da própria área da Pedagogia estar estudando e promovendo o conhecimento sobre a PHC e os Anos Iniciais. Como afirma Saviani (2012b, p. 143):

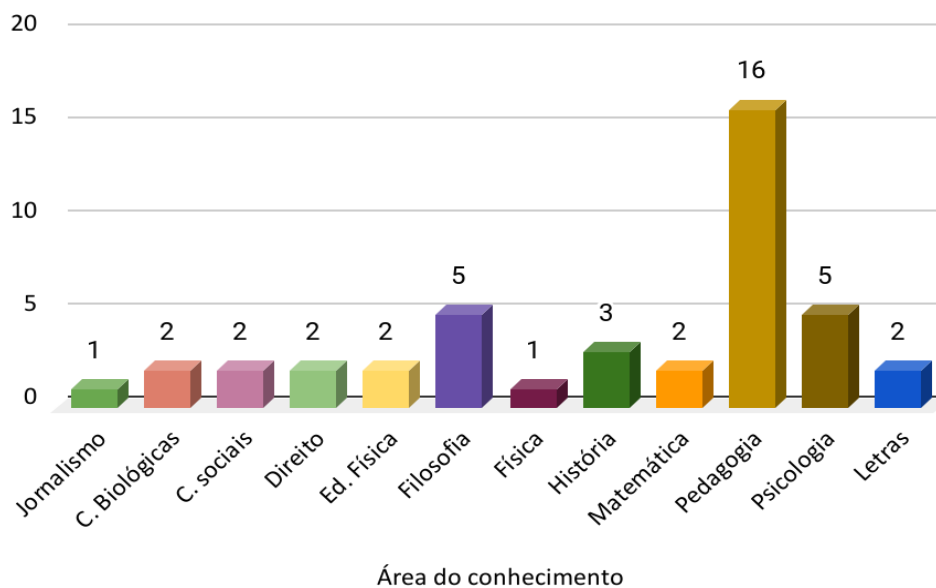
Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta a sua eficácia.

A explicitação das intencionalidades do ato educativo por meio da interação da PHC com a prática profissional e com a pesquisa em educação tem assumido contornos de um processo pedagógico crítico atento aos diferentes segmentos educacionais e áreas do conhecimento, com importantes avanços em seus aspectos didático-pedagógicos. Com destaque aos autores que divulgam e apoiam a PHC e seus desdobramentos didático-pedagógicos, temos as contribuições teóricas de Gasparin (2012), Martins (2013), Marsiglia, Martins, Lavoura (2019), dentre outros em níveis, de produção e atuação, quanto ao tempo e inserção como professores pesquisadores.

O panorama das produções científicas sobre a PHC e Anos Iniciais remete à reflexão quanto à importância de estudar a PHC em sua relação com a escola, pois esta representa uma teoria pedagógica crítica comprometida com a classe trabalhadora e que almeja a construção de uma educação emancipadora, capaz de contribuir para construção de uma nova sociedade.

Analisando o Gráfico 5, que apresenta a formação acadêmica dos orientadores, convém destacar que existe uma diversidade de formações, embora a predominância seja o campo da Educação, com destaque para a formação em Pedagogia.

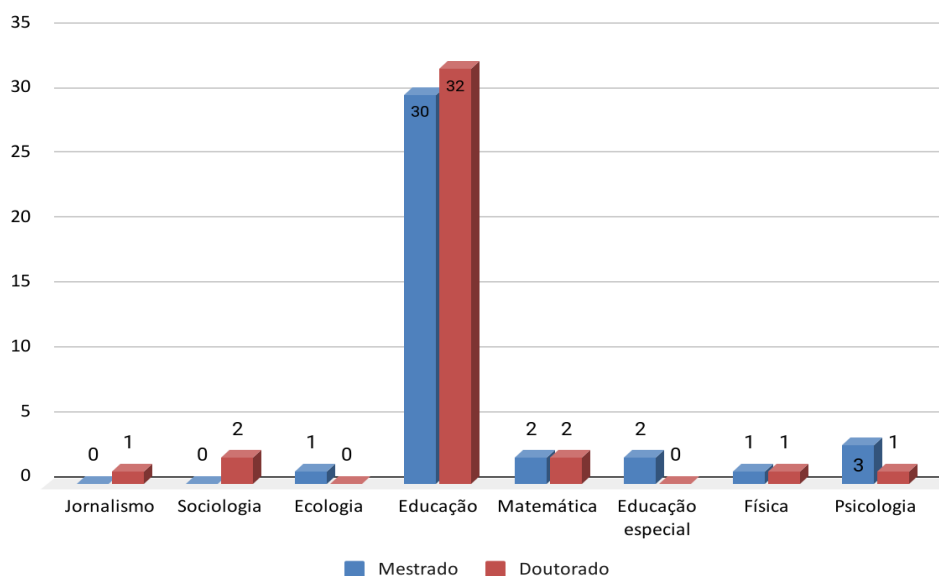
Gráfico 5 – Formação acadêmica dos orientadores das teses e dissertações



Fonte: Autora (2022).

Ainda sobre a formação dos orientadores, é possível depreender no Gráfico 6 que a maioria deles possuem titulação de mestrado e doutorado na área de Educação, sendo que 30 orientadores possuem mestrado em Educação e 32 possuem doutorado nesta mesma área, seguidos de outras áreas do conhecimento. A formação na área de Ciências Sociais e Humanas é predominante.

Gráfico 6 – Áreas de titulação dos orientadores das teses e dissertações



Fonte: Autora (2022).

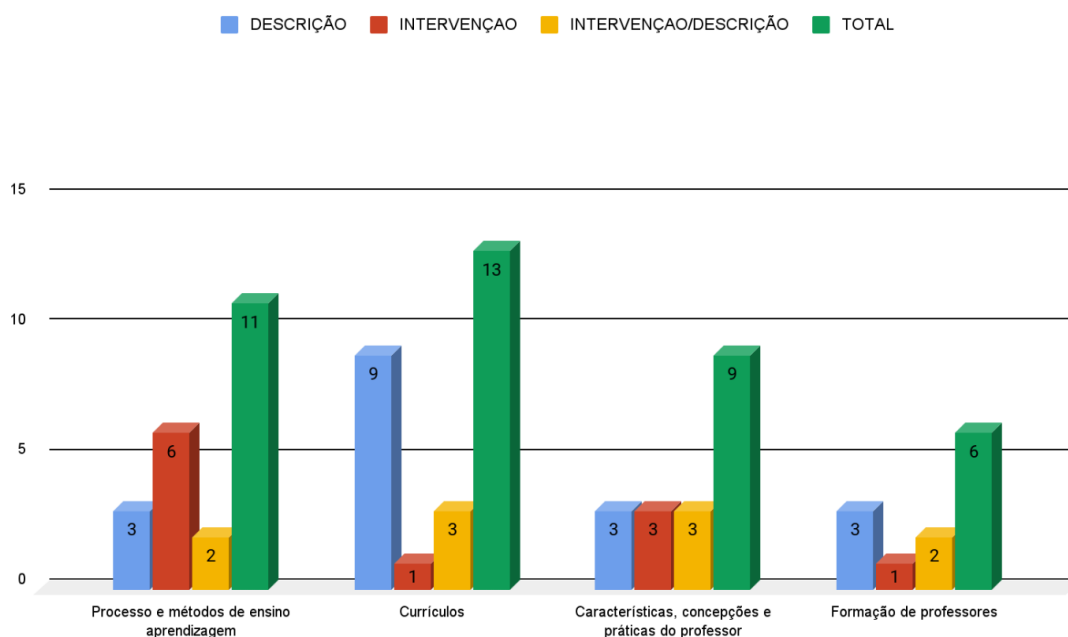
Os dados demonstram, mais uma vez, certa afinidade formativa, o que traz certo nível de compartilhamentos teóricos e metodológicos e não deixam, contudo, de demonstrar certa diversidade dentro da grande área. As variações nas origens formativas têm importante contribuição aos estudos realizados e à área do conhecimento, segundo Fleck (2010), que aposta nesta direção, argumentando que está na diversidade de olhares formativos a complexidade dos objetos e a possibilidade de promover o novo, tanto em termos de produção como de difusão do conhecimento.

Por fim, tendo em vista romper com velhos paradigmas construídos e/ou impostos historicamente pela classe dominante à classe trabalhadora, de acordo com o que propõe Saviani (1986), é preciso desvelar a realidade, produzir novos conhecimentos para então atuar sobre ela. O desenvolvimento de pesquisas que atentam aos desafios da educação, ancoradas em bases teóricas de e para a construção de uma educação de qualidade, acessível a todos, figura como verdadeiramente emancipador. A caracterização descrita evidencia que estudos pautados na perspectiva crítica, tais como a PHC, permitem à classe trabalhadora vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária, ainda que numa sociedade capitalista.

4.4 CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR EIXO TEMÁTICO DO ESTUDO

Ancorados na leitura dos títulos dos trabalhos selecionados, suas palavras-chave, resumos, introdução e metodologias de produção e organização, identificamos a caracterização da pesquisa de intervenção ou descrição. Nessa perspectiva, a partir do tema central de cada uma delas, as agrupamos por focos temáticos, diante do foco temático prioritário de cada estudo.

Gráfico 7 – Distribuição por eixo temático, abordagem e tipo de pesquisa



Fonte: Autora (2023).

O acesso a estes materiais e sua análise, por meio de um processo de leitura atenta, nos permitiu classificar as produções agrupando-as por focos temáticos, os quais irão nortear a análise dos dados empíricos. Os descritores utilizados ancoram-se nos focos temáticos apresentados por Megid Neto (1998), em sua obra *O ensino de Ciências no Brasil: catálogo analítico de teses e dissertações, 1972-1995*. Cabe destacar que tal procedimento metodológico permite classificar, descrever e analisar dissertações e teses a partir dos seguintes focos temáticos: currículos e programas; formação de professores; conteúdo/método; recursos didáticos; formação de conceitos; características do professor; características do aluno; organização da escola; organização da instituição/programa de ensino não escolar; políticas públicas; história do ensino de ciências; história da ciência; filosofia da ciência e outro.

No conjunto de focos temáticos elaborados pelo autor, as 39 pesquisas que analisamos concentram-se em quatro focos: Conteúdo e Método; Currículos e programas; Formação de professores; Características do professor. Esses focos são apresentados, a seguir, pelo autor:

Currículos e Programas: Estudos dos princípios, parâmetros, diretrizes e fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Ciências, contemplando os diversos elementos convencionalmente atribuídos ao desenho curricular: objetivos educacionais, conteúdos, estratégias, avaliação, etc. Discussão do papel da escola, das relações entre ciência e sociedade e outros aspectos do sistema educacional. Avaliação de propostas curriculares ou projetos educacionais. Proposição e desenvolvimento de programas ou propostas alternativas de ensino para uma série, disciplina, semestre letivo ou ciclo escolar completo.

Formação de Professores: Investigações relacionadas com a formação inicial de professores para o ensino na área de Ciências Naturais, no âmbito da Licenciatura, da Pedagogia ou do Ensino Médio – modalidade Normal. Estudos de avaliação ou propostas de reformulação de cursos de formação inicial de professores. Estudos voltados para a formação continuada ou permanente dos professores da área de Ciências, envolvendo propostas e/ou avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento ou especialização de professores. Descrição e avaliação da prática pedagógica em processos de formação em serviço.

Conteúdo/Método: Pesquisas que analisam a relação conteúdo/método no ensino de Ciências, com foco de atenção no conhecimento científico veiculado na escola, na forma como este conhecimento é difundido por meio de métodos e técnicas de ensino aprendizagem, ou ainda na perspectiva de indissociação entre forma e conteúdo. Estudos a respeito da aplicação de métodos e técnicas no ensino de Ciências, como instrução programada, courseware, módulos de ensino, experimentação, dramatização, entre outros, de forma isolada ou comparativa. Trabalhos que propõem método alternativo para o ensino de Ciências, ou que descrevem e avaliam práticas pedagógicas e a metodologia de ensino nelas presente.

Características do Professor: Diagnóstico das condições profissionais do professor da área de Ciências. Identificação do perfil sociográfico do professor, de sua estrutura intelectual, de seu conhecimento 'espontâneo', de suas concepções sobre ciência, métodos de produção científica, educação, ambiente, saúde, sexualidade, etc. Diagnóstico da prática pedagógica de um professor ou grupo de professores, explicitando suas idiossincrasias e concepções do processo educacional (Megid Neto, 1998, p. 6-8).

Considerando estes descritores, os estudos analisados foram assim classificados:

- 1) Processo e métodos de ensino-aprendizagem:** contempla os estudos que tem como foco temático a implementação e o desenvolvimento da PHC em sala de aula, sendo identificados um total 11 documentos (3 teses e 8 dissertações).
- 2) Currículo:** contempla os estudos que tem como foco temático a PHC e os currículos escolares dos Anos Iniciais e dos cursos de licenciatura em Pedagogia, em que foram classificados um total de 13 documentos (1 tese e 12 dissertações).
- 3) Características, concepções e práticas do professor:** contempla os estudos que têm como foco temático a política educacional, as concepções e a prática profissional

dos professores nos Anos Iniciais orientadas pela PHC, sendo identificados 9 documentos (0 tese e 9 dissertações).

4) Formação de professores: reúne os estudos que tem como foco de estudo a formação de professores dos Anos Iniciais na perspectiva da PHC. Neste eixo foram identificados um total de 6 documentos (1 tese e 5 dissertações).

De acordo com a metodologia dos estudos catalogados, as teses e dissertações foram classificadas pelo seu caráter constitutivo: descrição e/ou intervenção. Os tipos de pesquisa sinalizados contribuem para que o estudo siga uma linha teórica discricionária ou de prática interventiva. As leituras, seus saberes e um percurso linear precisam ser seguidos para que se atinjam os objetivos estabelecidos previamente.

Conforme Stengers (1990), a pesquisa de intervenção constrói-se no campo de investigação, junto aos segmentos sociais, com a finalidade de tornar notório aos atores da sociedade que sua participação repercute na perspectiva de transformar a sociedade, já que a tomada de consciência sobre a história, a política, a economia e a sociedade associada às condições de educação favorecem interrogações acerca do que está estabelecido e como pode ser transformado. Nessa técnica de elaboração, rompem-se com conceitos de enquadramento convencionais provenientes da pesquisa ancoradas em bases teóricas e metodológicas das pesquisas participativas. Assim, trata-se da atuação e intervenção que transforma a realidade social e política.

A pesquisa de descrição requer do investigador informações acerca do que ele escolhe pesquisar, tratando-se de um tipo de estudo que relata um fenômeno de uma realidade. São exemplos deste tipo de pesquisa os estudos de caso, a análise documental, a pesquisa ex-post-facto. Por vezes, os estudos descritivos são criticados devido à descrição exata dos fatos que demonstram e que vão além da possibilidade de averiguação por observação (Triviños, 1987).

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem o objetivo de caracterizar determinadas amostras populacionais ou fenômenos, tendo como peculiaridade o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática.

4.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS RELATIVOS À PHC PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Seguindo esta linha de análise, partimos para a busca de referências teóricas utilizadas pelos estudos, inicialmente, quanto à abordagem da PHC. Conforme o esperado, observou-se que as obras de Saviani, enquanto precursoras da PHC, estão entre as mais citadas pelos pesquisadores desde meados dos anos de 1970 até os dias atuais. Contudo, os dados apontam também os autores-pesquisadores que são os continuadores da obra de Saviani, que muito têm contribuído para o desenvolvimento e implementação desta perspectiva educacional no Brasil, apresentados detalhadamente no final do presente trabalho (APÊNDICE C).

As informações apresentadas (APÊNDICE C) mostram que os autores mais citados nas obras que compõem o *corpus* desta pesquisa foram: Saviani, com 218 citações; Duarte, com 98 citações; Martins, com 50 citações; Marsiglia, com 24 citações; Gasparin, com 20 citações; e Malanchen, com 14 citações. Além destes, identificamos citações dos referidos autores em obras conjuntas, bem como de outros autores que estudam a PHC e também foram citados, porém com menor frequência. Cabe ressaltar que a mesma obra pode estar presente em mais de um documento analisado, o que justifica o fato de o número de citações ser superior ao número de obras.

Nesse sentido, merecem destaque algumas produções de Dermeval Saviani, idealizador e maior defensor da PHC, por tratar de temas relevantes para este estudo. Dentre as obras mais citadas deste autor, temos: *Escola e democracia* (36); *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (34); *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (20); *A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar* (20).

A obra *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* foi mais citada nos estudos analisados. Trata-se de uma obra muito importante para a origem e desenvolvimento da PHC, em que nela o autor faz uma análise das teorias pedagógicas até então predominantes no país, demonstra os conflitos existentes entre elas e, utilizando-se da Teoria da Curvatura da Vara, aborda o conflito histórico entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Nessa obra, Saviani inicia suas considerações sobre a formulação de uma pedagogia

que ousasse buscar a superação das teorias pedagógicas existentes, reforçando a importância de uma teoria que tenha como uma de suas principais características a historicidade.

A obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* aborda discussões sobre as teorias da educação e seu caráter significativo, dando ênfase para uma educação que seja voltada para a classe trabalhadora, em que o autor propõe uma didática que supere a sociedade capitalista capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e capacitados para lutar pelos seus direitos. A PHC compreende uma perspectiva pedagógica pautada no materialismo histórico-dialético, tornando o campo da educação um importante elo que busca constantemente os meios para “atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico” (Saviani, 2011, p. 59).

Na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Saviani (2000) apresenta diversos estudos sobre a educação brasileira, analisando os aspectos organizacionais do trabalho pedagógico. O autor busca apreender as particularidades e as múltiplas relações que envolvem o processo educativo, em que tais reflexões têm como propósito elevar a prática educativa do nível do senso comum para o nível da consciência filosófica. Este livro representa um importante instrumento subsidiário ao ensino das diferentes disciplinas pedagógicas.

O artigo “A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar” aborda a relação entre educação e luta de classes na sociedade atual, fazendo menção a perspectiva histórico-crítica. O autor trabalha a questão da violência dando ênfase à condição atual de um mundo gerenciado pela violência amparada no fascismo, definida como metafísica da violência. Além disso, fala sobre a metafísica da não violência discorrendo sobre o problema da erradicação da violência na práxis social conforme concepção do personalismo cristão do existencialismo, definida como concepção subjetiva da violência. O texto aborda também marxismo, concepção objetiva da violência e da não violência.

O segundo autor mais citado foi Duarte e suas obras mais utilizadas nos estudos analisados foram: *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (16); *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (11) e *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões* (8).

No livro *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, o autor analisa criticamente uma tendência que estaria se tornando predominante entre os educadores que estão buscando, no campo da psicologia pautada em Vigotski, em suas práticas ideários pedagógicos focados no lema “aprender a aprender”. Na atualidade, este bordão representa para uma gama significativa de intelectuais da educação um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais frutíferas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do século XXI. O autor estabelece o papel ideológico produzido por tal apropriação das ideias vigotskiana, que para ele reforça a função de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da associação da teoria vigotskiana com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

A obra *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* visa explicitar o significado dos conteúdos escolares na formação do psiquismo humano na perspectiva da PHC, com base no materialismo histórico-dialético. Nessa obra, o autor considera que o indivíduo se constitui com base nas múltiplas mediações de natureza política, histórica e social e comprova com o conjunto da produção científica no âmbito do materialismo histórico-dialético que a educação representa uma mediação necessária à superação da sociedade capitalista e construção da revolução socialista.

Na obra *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, Duarte analisa, sob a perspectiva crítico-dialética, questões educacionais importantes presentes no debate contemporâneo, perpassando pelo campo da didática, da psicologia e da filosofia da educação. Fundamentado nas teorias de Marx, Vigotski e Saviani, Duarte questiona e se contrapõe à adesão ao pensamento pedagógico pós-moderno e defende que a teoria de Marx apresenta elementos consistentes e atuais para se contrapor àquelas que alimentam a “sociedade das ilusões”, como alusão à sociedade capitalista.

A terceira autora mais citada foi Martins e sua obra mais utilizada nos estudos analisados foi *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, citada 20 vezes. Esse livro fala sobre as características e conceitos emancipadores da educação escolar e aponta as afinidades teóricas-filosóficas relacionadas com a PHC,

ancorados na Psicologia Histórico-Cultural e os estudos do desenvolvimento do psiquismo humano.

Cabe mencionar que foram identificados nos estudos, ainda que com menor frequência, outros importantes estudiosos da PHC, como Marsiglia, Della Fonte, Malanchen, Pagnoncelli, Orso, Pasqualini, entre outros, porém, na maioria das vezes, aparecem em coletâneas.

Enfim, o que podemos perceber através dessas obras é que essas são importantes para qualquer estudo que queira se debruçar nas contribuições da PHC nas diversas áreas do conhecimento. A maioria delas fazem parte dos encaminhamentos didático-metodológicos da PHC que visam viabilizar a materialidade desta vertente pedagógica. Ao cruzar este dado com os focos temáticos identificados nos estudos, observa-se o alinhamento dos textos que subsidiam as teses e dissertações com seu foco de interesse, a possibilidade de modificação da práxis educacional em âmbito escolar, porém, não se limita a esta dimensão. Trabalhar e aprofundar essa teoria, indo direto na fonte histórica, possibilita conhecer os subsídios teóricos que fundamentam a práxis, pois conhecer a fonte utilizada por outros pesquisadores é de fundamental importância para subsidiar o presente estudo.

Podemos dizer que o título dos documentos e a busca das temáticas em foco permitiu identificar conteúdos importantes para a esta análise, como os eixos que já citamos anteriormente. No entanto, com certeza iremos identificar outros estudos e temas relevantes que não estão explícitos e que requerem uma leitura mais apurada para identificar sua relação com este estudo, que pode perfeitamente contribuir para a superação de problemas contemporâneos e para superação do Modo de Produção Capitalista, forma de organização social perversa que permanece hegemônica na sociedade, apesar de sua incompatibilidade com a manutenção da vida no planeta Terra.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o que identificamos como resultados desta pesquisa, de modo particular para as reflexões e concepções teórico/metodológicas identificadas como fundamentos na implementação da prática pedagógica pautada na PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹⁰. O exposto decorre de constatações inerentes às produções científicas nacionais (2010 a 2020), inventariadas por este estudo. O destaque às concepções teóricas predominantes nos estudos sinaliza a percepção de indicadores que explicitam a seleção dos conteúdos, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem, suas proposições, reflexões e sugestões para uma prática pedagógica crítico-transformadora, atentas aos limites e as contribuições da PHC para a construção de uma educação emancipadora.

Dadas às condições objetivas e subjetivas deste estudo, os dados apresentados na sequência, evidenciamos que o que consta no item 5.1 foram dados coletados em 18 documentos que apresentaram Forte Relação (FR) com o nosso objeto, conforme classificação do *corpus* da pesquisa apresentada anteriormente (Quadro 2). Estes documentos foram selecionados por sinalizarem concepções e reflexões teóricas acerca das práticas ensejadas para atingir o objetivo proposto: a implementação da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prospectando a educação emancipadora.

Num segundo momento, estes 18 documentos que apresentaram forte relação com o objeto de estudo foram analisados com intuito de identificar a sua relação direta com a prática pedagógica escolar. Nesse processo, os documentos foram classificados em dois grupos denominados como: (1) Pesquisa teórica e (2) Pesquisa prática (ANEXO B). Desses, 8 documentos se encaixaram no primeiro grupo e 10 destes documentos enquadraram-se no segundo grupo.

¹⁰ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. O Ensino Fundamental compreende uma etapa da Educação Básica que tem duração de 9 anos (1º ao 9º ano), sendo que os Anos Iniciais, foco deste estudo, contemplam as turmas do 1º ao 5º ano. Considerando que o *corpus* da nossa pesquisa tem como recorte a PHC nos Anos Iniciais, todas as reflexões apresentadas nos estudos analisados têm como referência este nível de ensino (Brasil, 1996).

Os dados apresentados no item 5.2, 5.3 e 5.4 dizem acerca da aplicação prática da PHC, aos fazeres desta perspectiva, recortando vivências circunstanciadas. Os dados extraídos dos 10 documentos selecionados no segundo grupo apresentam práticas e processos de implementação da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma direta e objetiva.

5.1 CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES SOBRE A PHC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo deste tópico é apresentar as principais concepções teóricas e as reflexões que fundamentam os estudos, tendo em vista responder como os estudos, selecionados neste recorte, concebem e orientam a prática pedagógica fundamentada na PHC, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem uma fase de percurso formativo que requer atenção, diante das demandas das múltiplas linguagens que os constituem curricularmente, vale destacar igualmente que “as crianças estão repletas de curiosidades e trazem saberes diversos, articulados em momentos distintos de sua socialização” (Barros, 2009, p. 7). Deste modo, as escolas deste nível de ensino devem considerar a inserção de conteúdos diversificados abrangendo diferentes áreas do conhecimento, como forma de ampliar as práticas pedagógicas e estimular o interesse em aprender.

Pautados na PHC, os estudos analisados apresentam concepções teóricas as quais podem subsidiar e orientar a prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os autores reforçam que a educação que se pretende está alinhada a essa vertente pedagógica, assim deve-se assumir “o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa” (Saviani, 2011, p. 18).

É oportuno destacar que as reflexões promovidas estão relacionadas em sua totalidade com a orientação teórica e/ou prática relativas a aplicabilidade da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo auxiliando no aprofundamento de conceitos, tais como: concepções de educação, sociedade, homem, escola e sua função social, dentre outras/outras intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem.

Essas concepções aparecem de forma direta e/ou indireta nas reflexões promovidas, deixando evidente que há um amplo entendimento dos autores sobre educação enquanto um mecanismo de emancipação dos estudantes e o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento humano e na humanização da sociedade.

Retomando Malanchen e Anjos (2018), estes evidenciam que o conceito não é alheio à realidade, pelo contrário, ele reflete a realidade com maior profundidade, trata-se, portanto, do conhecimento mediado do objeto e fenômeno e não uma simples contemplação dos mesmos. Dessa forma, as reflexões e conceitos presentes nos excertos abstraídos dos documentos contribuem decisivamente para que haja maior aprofundamento teórico e prático concebidos em prol da PHC.

Observando que a PHC compreende todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como seres sociais, e que esses necessitam entender a realidade escolar como uma totalidade, no interior da qual educador e educandos devem agir de maneira coletiva, consciente e articulada, focados em promover as transformações necessárias na sociedade.

Os estudos analisados evidenciam que os pesquisadores compartilham/concebem a educação numa perspectiva crítica e transformadora, pautados principalmente no Materialismo Histórico de Marx e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, tendo como precursor Saviani e estudiosos da PHC, como Marsiglia, Martins, Duarte, Loureiro, Malanchen, Anjos, que também defendem uma educação crítica e de qualidade que assuma o compromisso com a instrumentalização da classe trabalhadora no sentido de direcionar a prática educativa para a transformação social, tendo em vista a emancipação humana e superação do capitalismo por meio da socialização do saber científico.

Tanto a PHC como a Psicologia Histórico-Cultural defendem a concepção de homem como ser social historicamente constituído em suas relações sociais pautadas pelo trabalho. Entende o homem como produtor e produto histórico da sociedade, como ser histórico constituído na e pelas relações com os mundos natural e social pautados pelo trabalho. Na Teoria Social de Marx, o trabalho diferencia os homens dos outros animais, pois o faz refletir sobre a sua existência enquanto ser humano e buscar transformar a natureza e a Teoria Histórico-Cultural (THC) defende que as funções psicológicas contribuem e regulam o comportamento do humano e os diferenciando dos animais contribuindo com tomada de consciência, por meio da aprendizagem, como enfatizado no estudo D14, por exemplo.

A PHC apresenta, de maneira muito transparente e direta, qual a natureza e a especificidade da educação, que podemos resumir na seguinte ideia: a socialização dos conhecimentos filosóficos, científicos, literários produzidos e acumulados pela a humanidade, ao longo de um processo histórico que continua produzindo e acumulando conhecimentos humanos, imprescindíveis para a humanização do homem (D14, p. 29).

Neste sentido, a organização material do homem e a forma de organização da sociedade influencia pontualmente todas as relações sociais, incluindo as concepções de homem e sociedade que orientam a política de Educação, a formação de professores e o trabalho da escola. O Quadro 4 expressa sucintamente nosso entendimento quanto às concepções teóricas de homem e sociedade com base no disposto nos estudos.

Quadro 4 – Concepções de homem e sociedade

Concepção de homem e sociedade	Teses e Dissertação	Total
O homem é um ser social, que se constitui nas contradições e na heterogeneidade do processo histórico de desenvolvimento humano, que se intensificaram por meio das relações sociais de dominação que movem a história da humanidade até a atualidade. A sociedade é concebida em sua forma capitalista, o trabalho é a categoria central do desenvolvimento humano, sendo que o homem contribui para a produção e reprodução desta sociedade dividida em classes sociais, assim ela também será também capaz de produzir uma nova sociedade.	D10, D13, D15, D22,	4
O homem é o produtor e produto histórico da sociedade, como ser histórico constituído na e pelas relações com os mundos natural e social pautados pelo trabalho, este diferencia os homens dos outros animais, pois o faz refletir sobre a sua existência enquanto ser humano. A sociedade capitalista pertence a um contexto social que perpetua desigualdades, sendo necessário um novo olhar voltado à educação destinada à classe trabalhadora. “No processo de ir além da alienação, espera-se que o sistema hegemônico da sociedade capitalista seja removido e outro modelo social seja implantado nos moldes comunistas” (D28, p. 65).	D2, D3, D4, D6, D16, D28	6
A realidade humana é construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida. Na sociedade capitalista existe a separação entre o trabalho e os meios de produção. Sendo que o trabalhador vende ao proprietário dos meios de produção sua força de trabalho em troca de um salário para sobreviver e o detentor dos meios de produção se apropria da riqueza socialmente produzida, fazendo com que o trabalhador reproduza sua humanidade em condições de alienação. “É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade” (Saviani, 2012a, p. 88).	D8, D11, D12, D14, D25, D33, T3, T4	8

Fonte: Autora (2023).

Depreende dos excertos apresentados no Quadro 4 que os estudos concebem o homem e a sociedade na perspectiva do materialismo histórico-dialético com a contribuição da concepção histórico-cultural, o que seria de se esperar, uma vez que estas são as vertentes que fundamentam a PHC.

A concepção Histórico-Cultural entende o homem como produtor e produto histórico da sociedade. [...] Nesse sentido, pensar em formação humana requer considerar que cada indivíduo precisa se apropriar, no decorrer de sua existência, das aptidões e capacidades humanas e isso ocorre num processo mediado por outras pessoas (D3, p. 26).

Já o materialismo histórico-dialético fundamenta a construção de uma concepção de mundo e sociedade que remete “à visão da escola como um meio para construir uma sociedade na qual educação está no centro das atividades humanas, evidenciando as relações entre a prática educativa e a social” (D28, p. 62), e supõe a instrumentalização da classe trabalhadora tendo em vista a superação do capitalismo e a construção de uma nova ordem social mais justa e sem exploração de classes sociais.

Nesta perspectiva, 4 dos estudos dão mais enfoque ao materialismo histórico-dialético em suas concepções de homem e sociedade, sendo que o homem é visto como um ser social, que se constitui nas contradições e na heterogeneidade do processo histórico de desenvolvimento humano, que se intensificaram por meio das relações sociais na sociedade capitalista e suas formas de dominação e exploração de classes que movem a história da humanidade até a atualidade.

Em uma sociedade organizada a partir do modo capitalista de produção, dividida em classes sociais, aqueles que detêm a propriedade privada dos meios de produção atribuem a função que a escola deve desempenhar, porque possuem o poder econômico, político, cultural e ideológico, utilizando-a como instrumento de poder e dominação. Assim: Surgida durante o escravismo, na sociedade de classes, portanto, a escola assume um caráter social, do qual não mais conseguiu libertar-se, pois, como nos diz o velho sábio, ‘o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral’. Assim, condicionados pelo ser social, as ideias, a consciência, as teorias e a educação sofrem marcas e são determinadas por essa sociedade. Como quem detém o poder econômico, detém também o poder político, espiritual e ideológico, as ideias dominantes de cada época refletem em grande parte as ideias dos dominantes [...] (D16, p. 45-46).

Assim, da mesma forma que o homem foi e é capaz de contribuir para a produção e reprodução da sociedade capitalista caracterizada pela divisão social em classes, esse será também capaz de produzir uma nova sociedade, pois o

[...] homem é um indivíduo concreto que atua sobre a sua realidade podendo transformá-la. Os seres humanos são, portanto, frutos das relações histórico-sociais estabelecidas com seus semelhantes, sendo formados pelo processo de educação e pelo trabalho (D13, p. 23).

Um total de 6 estudos consideram o homem como produtor e produto histórico da sociedade, constituído na e pelas relações com os mundos natural e social. O trabalho diferencia os homens dos outros animais, pois o faz refletir sobre a sua existência enquanto ser humano e buscar transformar a natureza. Considerando que a sociedade capitalista pertence a um contexto social que perpetua desigualdades, tornando necessário um novo olhar voltado à educação destinada à classe trabalhadora, no sentido de ir além da alienação, na perspectiva de *“que o sistema hegemônico da sociedade capitalista seja removido e outro modelo social seja implantado nos moldes comunistas”* (D28, p. 65).

Os outros 8 estudos defendem que a realidade humana é construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho ao longo do tempo, ou seja, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida. O estudo D12, ancorado em Saviani (2012a), explicita que *“a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo”* (D12, p. 58).

Em suas diferentes incursões, Saviani defende uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e com a humanização do homem. Esta perspectiva fundamenta-se em “um projeto de educação para outro tipo de sociedade” (Orso, 2016, p. 108), tendo em vista a instrumentalização da classe trabalhadora para a superação da sociedade capitalista. “É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade” (Saviani, 2012a, p. 88). Nessa direção, os estudos concebem a sociedade a partir das reflexões de Marx sobre o Modo de Produção Capitalista, como mostram os excertos a seguir:

[...] na sociedade capitalista, vivemos um processo de contradição social, estabelecido a partir do modo como essa sociedade está organizada, onde o acesso à produção cultural e material não é possibilitada a todos. Tal processo garante a manutenção do modo de produção vigente, que restringe as condições de acesso à educação da classe trabalhadora na medida em que lhe possibilita apenas o necessário para qualificar sua força de trabalho e não lhe proporciona o tempo devido para que possa acessar conhecimentos mais elaborados determinando, dessa forma, um processo de alienação cultural dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora (D10, p. 36).

[...] sociedade de classes, onde impera a propriedade privada dos modos de produção e a divisão social do trabalho, do que resultam relações de exploração do homem sobre o homem. Nessa sociedade denominada capitalista a relação da educação com a sociedade é marcada por relações de alienação onde a contradição é a marca denunciadora das desigualdades e injustiças sociais (D14, p. 26).

A sociedade capitalista - marcada pelas desigualdades sociais resultantes da exploração da força de trabalho e da apropriação privada dos bens materiais produzidos coletivamente [...] (T4, p. 96).

De acordo com Saviani (2008a), a educação numa perspectiva crítica visa evidenciar as relações de poder e desigualdade próprias da sociedade capitalista, trata-se de uma educação comprometida com a emancipação humanas e com a superação da sociedade capitalista. Portanto, deve estar alinhada aos interesses da classe trabalhadora, apresentada de forma clara, posicionando-se acerca do tipo de sociedade que pretende construir e o tipo de homem que pretende formar.

Conforme Loureiro (2003, p. 39), “as alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais, individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais”, sendo que o homem é o sujeito deste processo ao longo da história. Nessa direção, o estudo D13 enfatiza que os fundamentos teóricos da PHC evidenciam

[...] que se trata de uma teoria crítica em defesa da classe trabalhadora que busca a superação do modelo de sociedade capitalista por uma sociedade socialista. Portanto, isso expressa uma contradição com o modelo de sociedade atual, a qual visa a manutenção e a reprodução da organização capitalista, de organização do trabalho e das relações sociais. (D13, p. 29).

A PHC parte da defesa que, em uma sociedade na qual o modo de produção dominante é o capitalismo em suas distintas interfaces, em que as relações de poder, a desigualdade social, econômica e cultural são presentes, a educação se torna essencial, especialmente quando esta proposição é desenvolvida sob a ótica de teorias que rompam com o ensino tradicional, buscando superar suas implicações

adversas. Saviani defende uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e com a humanização do homem. Trata-se de uma educação que deve estar alinhada aos interesses da classe trabalhadora.

A PHC compreende todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como seres sociais, e que estes precisam compreender a realidade e seus movimentos no interior da sociedade capitalista. Para isso, os professores e estudantes devem atuar de forma coletiva, consciente e articulada, focados em promover as transformações necessárias na sociedade para superação do capitalismo, pois em uma sociedade injusta e desigual, permeada por desigualdade social, econômica e cultural, a educação se torna fundamental, para humanização do homem e para emancipação humana.

Os estudos reconhecem que o homem é sujeito da história, no entanto, antes de tudo, para superar a lógica capitalista é imprescindível compreender qual o papel da educação neste processo. O estudo T4, fundamentado em Mészáros (2008, p. 76), enfatiza que se

[...] por um lado, é fato que a escola contribui na difusão de valores que fortalecem a manutenção da estrutura social, fundada em classes, por outro, a transformação social ampla, emancipadora e radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (T4, p. 23).

A educação, para Saviani (1991, p. 65), “é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Seguindo essa perspectiva, os estudos analisados compartilham do método marxista. O texto D4, por exemplo, enfatiza que

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (D4, p. 49).

Fundamentado por Loureiro (2019), o estudo D4 ressalta que a educação na “*perspectiva crítica, necessita considerar o estudante como sujeito concreto, considerando-o como parte da sociedade*”, que pode contribuir para buscar

possibilidades de superação do conflito ambiental que, muitas vezes, é social, econômico e político:

[...] a historicidade passa a ser constitutiva da atividade pedagógica, não cabendo mais como suficiente a constatação do problema ou o voluntarismo para resolvê-lo, sendo vital a problematização que leve ao conhecimento da sua dinâmica causal e dos agentes sociais envolvidos (D4, p. 50).

A categoria em destaque dá ancoragem aos compromissos relativos à instrumentalização nos processos educativos da PHC.

Dentre os excertos em destaque, no que tange às concepções e orientações, estão sinalizados desafios e possibilidades que conectam distintos movimentos, o compreender, o promover e a percepção das competências humanas demandadas ante o proposto.

A expectativa positiva em relação [...] educação municipal viesse a assumir a pedagogia histórico-crítica, objetivando realizar uma educação voltada para a emancipação humana, por entender que através da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, a escola possibilitaria o desenvolvimento do ser humano como um ser histórico e social, com amplas possibilidades de humanização (D16, p. 20).

A compreensão de formação humana presente nessa concepção penetra toda a proposta de educação escolar, ensino-aprendizagem e desenvolvimento, pois de acordo com essa, promover a humanidade em cada indivíduo singular e ampliar as capacidades mentais superiores, tornando-o capaz de fazer uma leitura inteligível da realidade é tarefa do ensino escolar (D3, p. 26).

Nesse movimento contraditório, a educação e o espaço escolar podem se constituir como uma estratégia de luta pela emancipação e resgate de valores em favor da vida em todas as suas manifestações e relações (LOUREIRO, 2019). Assim, como estratégia para garantir que os conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade sejam apropriados e, nesse sentido minando os conteúdos culturais a classe trabalhadora se fortalece politicamente para lutar por seus direitos (SAVIANI, 2008) (D4, p. 17-18).

Saviani (2012a) defende a escola com um espaço de luta de classes que instrumentalize a classe trabalhadora por meio do conhecimento historicamente acumulado, para a humanização dos homens no sentido da superação da sociedade capitalista. Para o autor:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar (Saviani, 2012a, p. 66).

Porém, sabemos que na atual conjuntura a escola como um todo não está conseguindo viabilizar significados/sentidos coletivos quanto ao conhecimento e à formação que quer propiciar aos alunos, e que as ações de ensino individuais se esvaziam de significados e restringindo-se somente nos sentidos. Para Duarte (1993, p. 44), historicamente, a escola vem reproduzindo o modelo de produção capitalista, conseqüentemente, “o caráter alienado da educação escolar na sociedade capitalista, isto é, considerando-se que a escola é parte do processo de reprodução da sociabilidade capitalista”. Assim, ancorado em Saviani (2011), o estudo D25 evidencia que

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201). Essa citação evidencia que não podemos limitar o trabalho pedagógico ao cotidiano dos alunos, mas tomá-lo como ponto de partida para ensinar conteúdos mais relevantes para a sua formação. Não estamos desmerecendo os conhecimentos que o indivíduo aprende ao longo de sua vida, por intermédio da internet, da televisão, da família, dos amigos etc. Esses conteúdos fazem parte da história de cada sujeito, mas não são suficientes para compreender a realidade em sua totalidade. Desse modo, se a escola não for além do campo das aparências, ela perde seu sentido (D25, p. 47-48).

Para Saviani, não existe interesse da classe dominante na transformação da escola. Além disso, a escola pública que ousa contrapor às exigências da sociedade capitalista com a oferta de uma educação crítica e emancipatória como a proposta na PHC tende a enfrentar muitos obstáculos. Porém, assumir esta perspectiva requer que a educação se coloque como mediadora de um novo projeto social que busca instrumentalizar a classe trabalhadora para se tornar agente de mudança pessoal e social. Assim:

O trabalho educativo propositalmente deve produzir nos indivíduos o conhecimento sobre a cultura historicamente construída. Identificar os elementos culturais que precisam ser compreendidos pelos indivíduos e a forma de transmitir os conhecimentos é o objetivo da educação. A instrução se origina nesse processo e coincide com a origem do próprio homem, na qual os mesmos se educavam exercendo o trabalho, já que, poucos tinham acesso à escolarização. Desta maneira, Saviani (2013) ressalta que o homem ao agir sobre a natureza, constrói o mundo histórico da cultura, ou seja, um ambiente mais humano necessário para a superação das diferenças sociais existentes no sistema capitalista (D28, p. 65).

Assim, cabe destacar que aprender ao longo da vida requer pensar a escola não como uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com uma vida social mais ampla. Desse modo, a escola é necessária à democratização da sociedade tendo em vista a transformação ensejada (Libâneo, 2003).

O estudo D14, por exemplo, entende a escola como “*o lugar da humanização e das oportunidades de transformação das estruturas sociais e garantia de um futuro mais promissor para os alunos*” (p. 90). O estudo D11 reforça que a “*escola é o local de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e precisa garantir e dar condições para que os conhecimentos científicos [...], sejam apropriados pelos alunos*” (p. 30).

O conceito de escola que perpassa os estudos analisados condiz com a visão marxista de instituição escolar, como explicitado a seguir:

A instituição escolar na perspectiva marxista tem como função primordial a socialização das bases científicas acumulada historicamente pelos homens em suas relações, sendo o local onde a classe trabalhadora pode se capacitar para lutar e agir em favor das próprias necessidades. Dessa forma, a aprendizagem conduz o indivíduo para sua autorrealização. A educação nesse contexto é capaz de fornecer uma alternativa emancipatória de formação humana rompendo com o estranhamento em relação a si que é imposto aos indivíduos (D13, p. 17-18).

Além desta, merecem destaque outras contribuições que seguem a mesma perspectiva e coadunam com a visão de Libâneo, Saviani e Duarte e contribuem para o fortalecimento do conceito de escola. Assim, a escola

[...] tem a função de socializar o saber sistematizado. A existência dessa instituição está vinculada à apropriação de elementos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, sendo necessário criar maneiras para efetivar esse processo. É preciso organizar e sequenciar o saber de modo que a criança passe a dominar o conhecimento oferecido pela escola (D6, p. 27).

[...] é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão de ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (D13, p. 22).

[...] deve permitir que os dominados tenham acesso aos conhecimentos monopolizados pelos dominantes e os utilizem como arma não só para entender a realidade, mas também para transformá-la, almejando superar o antagonismo por intermédio da seleção e da organização dos conteúdos que possibilitem aos alunos um posicionamento crítico (D28, p. 67).

Cabe-nos reiterar que a PHC compreende todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como seres sociais, e que estes necessitam entender a realidade escolar como uma totalidade, no interior da qual o educador e educandos devem agir de maneira coletiva, consciente e articulada, focados em promover as transformações necessárias na sociedade. A instituição escolar, na sociedade moderna, representa a oportunidade de formação das diferentes gerações. *“Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida”* (D22, p. 88-89).

Libâneo (2003) destaca que a escola deve ser concebida como espaço de integração e síntese, e que em razão disso deve contribuir para que o estudante se torne capaz de se apropriar do saber sistematizado, tendo em vista a reelaboração dos conceitos cotidianos, construindo novos saberes.

Os saberes historicamente elaborados e socializados no interior da escola devem propiciar novas elaborações de conhecimentos, competências, habilidades e valores, tanto para o educador como para os educandos, pela diversificação de formas e de acesso aos saberes. Nesse sentido, o documento D14 salienta que a *“PHC propõe um olhar crítico que exige análise histórica e epistemológica, além de postura ética diante dos desafios postos pelo sistema capitalista”* (p. 27).

A opção por uma perspectiva pedagógica crítica, como é o caso da PHC, abre espaço para maiores reflexões sobre a função social da escola e sua relação direta com a sociedade e seus problemas contemporâneos. O estudo D28 destaca que

[...] para melhor compreender o desenvolvimento histórico da humanidade, a educação escolar ao se comprometer com a instrução da classe trabalhadora deve se atentar para a transmissão/assimilação do conhecimento objetivo e universal. É importante sugerir que o trabalho educativo é uma produção intencional e deve ter como resultado a humanização do sujeito socialmente inserido em um contexto (D28, p. 68).

Nesse contexto compreensivo, o estudo D13 entende que

[...] a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza que a função social da escola é a transmissão do saber científico acumulado ao longo da história, e com a apropriação desses saberes, o aluno, enquanto sujeito concreto tem a possibilidade de atuar conscientemente sobre sua realidade (D13, p. 57).

Embora a transmissão do saber científico seja questionada, e lhe seja agregada a perspectiva epistemológica da construção do conhecimento, cabe-nos ressaltar que:

Entendemos que o conhecimento científico, com base nas teorias críticas, envolve a práxis, ou seja, o conhecimento deve fornecer os meios teóricos para a transformação prática do mundo. Tal tarefa envolve perceber a dinâmica educacional dentro de um contexto histórico e social, no qual a práxis se encarrega de dar forma aos fenômenos. [...]. Nesse sentido, [...] a pedagogia histórico-crítica, fundamenta-se pelos seus pressupostos históricos dialéticos, em que 'envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente', mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (D30, p. 57).

Dentre as possibilidades de valorização do aspecto relacional do ensino/aprendizagem, tendo em vista a ampliação do conhecimento, pela valorização da historicidade que a constitui, precisamos superar o discurso de desvalorização da caminhada daqueles que nos antecederam, validando a realidade concreta. Assim,

[...] a escola deveria ser recriada por incorporação do que se tinha de bom na velha escola, isto é, ressaltou a importância da preservação do conhecimento produzido pelas relações humanas ao longo da história, pois, nesse saber acumulado estaria 'o tesouro da ciência'. Partindo desse princípio, Lênin considerou que para poder inovar seria necessário partir da realidade concreta, já que o germe do comunismo estava no próprio capitalismo (D13, p. 18).

Ao desvelar a função social da escola, a finalidade de seus projetos educativos, suas concepções teóricas e metodológicas, os estudos analisados reforçam a importância das práticas pautadas na PHC, tendo em vista a emancipação dos estudantes e a transformação da escola e da sociedade. Nessa direção, localizamos a força da educação na veemência descrita:

Cabe, pois, não perder de vista a função da escola como socializadora do saber elaborado e mediadora do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado. Como já foi assinalado anteriormente, para Saviani (1991, p. 83), o movimento que vai do conhecimento sincrético à síntese, mediado pela análise, [...] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino)'. Com efeito, vale ainda ressaltar que o trabalho da escola é especificamente educativo, pedagógico, ligado diretamente ao conhecimento (T3, p. 124).

O movimento teoria e prática traduz e constitui o percurso formativo de todo e qualquer sujeito, seja professor, seja estudante. A preparação para a vida em

sociedade e para o mundo do trabalho intenções objetivas e subjetivas da formação escolar depende de ações de ensino, conscientes e articuladas entre os diferentes sujeitos e também entre seus fins e meios. A prática pedagógica pautada na PHC requer que a escola assuma claramente uma função social a ser desenvolvida no sentido da transformação social e socialização de conhecimentos historicamente produzidos.

O próximo tópico nos apresenta possibilidades de mobilização de elementos teóricos da PHC, apresentados nos estudos como construtores para a seleção de conteúdo, metodologia e avaliação na prática pedagógica da PHC, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-TRANSFORMADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este tópico tem a intenção de contribuir com a explicitação das proposições advindas de elementos teóricos da PHC presentes nos estudos acessados, tendo em vista mobilizar para as práticas pedagógicas a serem implementadas, de modo especial, aspectos que permitiram inferir sobre a seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação. Como citado anteriormente, os dados apresentados neste tópico foram coletados nos 10 documentos que se ocuparam da análise e apresentação de experiências, vivências práticas, relativas à implementação da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos necessário destacar que a educação escolar em suas múltiplas vivências, na perspectiva da PHC, trata “principalmente do conhecimento sistematizado, do conhecimento produzido nos mais distintos recortes: teórico, científico, filosófico, tecnológico, estético” (Geraldo, 2009, p. 66), dentre outros. Isso dá guarida ao que a escola representa, é o primeiro lugar formal de acesso aos conhecimentos científicos, historicamente produzidos que “podem contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”, pois “agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade” (Libâneo, 2003, p. 69). Neste contexto, faz-se necessário problematizar a dualidade dos processos educativos formais, legalmente ancorados.

No atinente, aos princípios pedagógicos da PHC, identificamos a importância do reconhecimento da base da educação omnilateral com enfoque histórico e social, subsidiada pelas práticas educativas e como elas alcançam e/ou contribuem com o desenvolvimento histórico-objetivo, dos sujeitos aos quais ele se destina. Isso pressupõe a garantia de uma formação integral aos estudantes por meio da ampliação do acesso aos bens culturais destinados aos filhos da classe trabalhadora, tendo em vista contribuir para formar sujeitos críticos e emancipados, ancorados em uma concepção de educação que tem como prioridade a integração entre o trabalho, ciência e cultura, sobretudo, quanto ao que envolve a prática docente e a prática educativa em sala de aula (Saviani, 2011).

A educação omnilateral ancora-se na “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265).

Em síntese, os estudos nos quais buscamos ancoragem compreendem que a prática pedagógica pautada na PHC representa um caminho para a consolidação da educação emancipadora e transformadora, desejo esse que nos desafia à construção desta caminhada reflexiva.

Dentre os desafios e possibilidades assinaladas temos o reconhecimento da importância de colocar o ser humano como centro do processo de ensino-aprendizagem; argumentando em favor do processo de ensino/aprendizagem e de que através deste possa-se levar em consideração conteúdos significativos, metodologias de ensino convincentes e participativas, atentando para as especificidades de cada estudante, auscultando a realidade em que está inserido. Outra sinalização expressiva que emerge dos estudos trata do percurso formativo, que, em sua totalidade, clama por atenção à historicidade, contradições, mediações, dentre outras possibilidades constitutivas dos processos educativos e suas elaborações, necessárias às transformações ensejadas.

Em Baczinski (2013), encontramos que muitas das contradições inerentes aos processos educativos tem história e que reconhecimento e elucidação são necessários. Este nos diz que com a superação do regime militar no Brasil, passamos pela redemocratização da educação regida pelos interesses do capital, onde o Estado, como representante da classe dominante, apesar de se declarar democrático e defender os direitos iguais para todos, particularmente a liberdade de expressão,

política e ideológica, manteve suas bases estruturais econômicas e políticas organizadas dentro da lógica socioeconômica vigente, com princípios neoliberais, ainda presentes nos nossos dias.

Dessa forma, o Estado se configurou como um representante dos interesses dos dominantes, de maneira que a vontade popular se confundia com a vontade da elite, por isso, nas propostas educacionais não era difícil de encontrar alguns elementos contraditórios no que se refere a efetivação de uma pedagogia crítica e revolucionária (D13, p. 37).

Dentre os múltiplos desafios, são exatamente as contradições, através das quais Libâneo (2016) passou a chamar atenção para o fato de que a partir da década de 1990 as políticas públicas educacionais passaram a atender a doutrina neoliberal, que visava, acima de tudo, impulsionar o desenvolvimento econômico, a competitividade do mercado, defendendo o conhecimento baseado em competências e habilidades, levando, inevitavelmente, ao esvaziamento de conteúdos nos currículos escolares e a valorização das habilidades técnicas requisitadas pelo mercado de trabalho.

Em razão disso, passou-se a defender o discurso que colocava sobre as escolas a responsabilidade de resolver todos os problemas sociais, restringindo sua função social, chamando-a para atender os objetivos

[...] que pactuavam com a solução de problemas sociais e econômicos, seguindo os critérios do mercado, em detrimento do seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos (Libâneo, 2016, p. 48).

Nesta perspectiva, os estudos analisados propõem que a prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não deve ser pautada apenas nos documentos oficiais, vez que há outras frentes que precisam ser assumidas pela escola, em decorrência da realidade dos sujeitos aos quais ela se destina. Reiteram que a seleção dos conteúdos, as metodologias e as práticas de avaliação devem igualmente ser revistas, a partir das reflexões e discussões que contribuam para a formação integral, essa comprometida com a transformação da sociedade e a emancipação humana. Nessa direção, passamos a compreender que:

A alfabetização, por exemplo, passou a ser realizada a partir da contextualização e abordagem de conteúdos das áreas do conhecimento. Isso possibilita a apropriação da linguagem concomitante à apropriação de conteúdos. Assim, a sequência dos conteúdos, sua retomada e seu aprofundamento no decorrer das aulas, permite a apropriação do conhecimento por meio de aproximações sucessivas (D16, p. 148).

Os desafios sinalizados pelo excerto do texto em foco evidenciam as contribuições das práticas e dos desafios interdisciplinares, como possibilidade de igualmente instrumentalizar o educando e o educador, a partir da multiplicidade de signos e significados que circunscrevem as práticas cognitivas que permeiam o desenvolvimento em suas distintas interfaces. Dentre os movimentos assinalados para a formação crítico-emancipadora, identificamos a construção de um currículo atento e focado, tendo em vista que precisa avançar de modo que os compromissos éticos e estéticos, circunscrevem a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

A Escola emancipadora requer que o estudante/sujeito seja assumido como protagonista do seu aprender, alguém que se reconhece enquanto sujeito de direitos e deveres, de tal modo que possa contribuir com as mudanças que se fazem necessárias, nas contradições em tela. Ao assumir-se “*enquanto sujeito da história, rompendo com a mecanização e fragmentação do ensino, tendo em vista a capacidade de transformação social pela educação*” (D13, p. 80).

Ao assumir a aprendizagem como possibilidade de mudança de comportamento e de atitudes diante do mundo e da realidade mais próxima, enquanto sujeitos do processo educativo, fundamentados na PHC, é compreensível que a apropriação ética e a estética dos distintos saberes que induzem à emancipação humana são igualmente saberes que compõem a organização e seus compromissos políticos explicitados:

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o compromisso de transformação da sociedade, entendendo que, apesar desta determinar a escola, a qual sofre com o conflito de interesses que ronda aquela, [...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber’ (SAVIANI, 2012a, p. 14). Portanto, na escola está o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita. Assim, defendendo uma escola que luta contra a marginalidade, entendendo como marginal aquele que não tem clareza sobre a condição de dominação, que se encontra, a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) busca romper com ‘a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...] através da escola [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais’ (SAVIANI, 2012b, p. 30) (D8, p. 64).

Compreender os princípios pedagógicos da PHC significa assumir que a diversidade, a singularidade da aprendizagem do sujeito, requer compromissos, caracterizados por distintas demandas, dentre as quais a emancipação humana, que compreende a emancipação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A apropriação do conhecimento, dos saberes científicos, do respeito às aprendizagens e saberes cotidianos dos estudantes.

E, nesse sentido, o currículo é visto como [...] uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria' (SAVIANI, 2012a, p. 17). E por isso, os conteúdos, objeto de ensino da unidade escolar, são os considerados clássicos, ou seja, os que se constituíram como fundamentais e essenciais ao longo da história dos homens. Dessa maneira, a PHC entende que [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens' (SAVIANI, 2012a, p. 13). À escola cabe a tarefa de identificar os conteúdos, que devem ser assimilados pelos indivíduos, bem como prover os melhores meios de transmiti-los, a fim de alcançar os objetivos pretendidos (D8, p. 64).

Assim sendo, o que se enfatiza nos estudos é a importância de adotar uma didática pautada nos 5 momentos metodológicos acordados pela PHC desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o estudo D13, é importante “*se trabalhar os conteúdos nas suas dimensões históricas, culturais, políticas e econômicas, analisando as contradições e relações com a realidade vivida pela criança*” (p. 91). Já o estudo D12 enfatiza que:

Em consonância com a alfabetização defendida nessa investigação, os momentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica preconizados por Dermeval Saviani (1985; 2013) se constituíram como um aliado para o delineamento de práticas pedagógicas com potencialidade para a alfabetização integral. É premissa dessa pedagogia superar a visão a-crítica e estanque do ensino tradicional. Mediante as ações pedagógicas elaboradas à luz dessa pedagogia, direcionadas tanto para os professores quanto para os alunos, verificou-se que o ponto de chegada à formação escolar necessariamente é mediado pelo conhecimento científico produzido historicamente perpassando por diferentes linguagens (D12, p. 207).

Os 5 momentos do método didático da PHC são: (1) Prática Social Inicial, perpassando pela (2) Problemática, (3) Instrumentalização, (4) Catarse e (5) Prática Social Final. Porém, cabe lembrar que esses passos não acontecem necessariamente sempre na mesma sequência linear e cronológica e não seguem um conjunto de regras formais engessadas, pois tem como fundamento a teoria dialética, que representa movimento e compreende a educação em sua totalidade.

Quanto à aplicabilidade do método da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos na totalidade dos estudos a presença de orientações e sugestões para aplicação prática, contemplando a seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação com base nos 5 momentos do método didático proposto por Saviani, o que era de se esperar, pois o foco desta análise é a prática pedagógica orientada por essa metodologia.

O estudo D12, por exemplo, apresenta um plano pedagógico para uma alfabetização integral, o que segundo a autora “*representa o momento da catarse evidenciado neste trabalho, ou seja, uma nova postura ao se planejar ações pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental*” (p. 160). O estudo D14 apresenta o diálogo constitutivo de uma prática educativa, orientada pelos 5 momentos metodológicos da didática da PHC sob diferentes olhares, porém em perspectivas que se complementam na relação teoria e prática, configurando o movimento da práxis. As ideias que permeiam este diálogo representado são de Saviani, Newton Duarte e Gasparin.

É importante lembrar que estas etapas do método da PHC não precisam ocorrer, necessariamente, de forma linear durante o desenvolvimento da aula, como foi apresentado aqui por razões didáticas, uma vez que, o próprio movimento da aula é dialético. Esta importante observação será, ainda neste trabalho, objeto de maiores considerações. Assim, na perspectiva da PHC, a sequência didática obedece à proposta metodológica que, partindo da prática social inicial, onde se investiga o que os alunos já sabem de um determinado conhecimento, passa pelo momento dos questionamentos, da problematização, onde esses conhecimentos prévios são testados, segue-se até o momento da apropriação de ferramentas conceituais, necessárias à resolução de problemas, chegando até a catarse, onde ocorre a efetiva apropriação do conceito como instrumento de análise do real com a respectiva autonomia intelectual dada por esta apropriação (D14, p. 46-47).

Faz-se necessário reiterar que a transformação social mobilizava Saviani, razão pela qual ainda permanece incansavelmente buscando entender esse enorme lapso que permanecia e permanece obscuro na prática pedagógica pautada na PHC. Ou seja, a conquista da emancipação humana e a transformação social e do homem, bem como do seu meio, em decorrência dos processos de apropriação, necessários aos sujeitos, aos seus contextos e realidades sociais.

Nessa mesma perspectiva, o documento D3, pautado em Gasparin (2011) e Saviani (1991), apresenta detalhadamente o papel do estudante e do professor na aplicação dos 5 passos desta metodologia. A seguir, ressalta que a aplicação didática deve levar em consideração as práticas iniciais dos estudantes, como seus saberes e

experiências, para que a problematização deste saber inicial seja feita pelo professor com base nos conhecimentos científicos, tendo em vista atingir prática social final transformadora. Assim, na etapa inicial,

[...] como nas demais, é de fundamental importância a mediação do professor, pois este deve ter a apreensão sintética das relações sociais. O aluno, no início do processo educativo, ainda tem uma visão precária e confusa dessas relações. Gasparin (2011) diz que a visão inicial do aluno, apesar de ser uma visão muitas vezes naturalizada, é uma totalidade da realidade que ele possui naquele momento, o que é esperado, pois [...] para o educando, consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado posteriormente pelo professor [...]’ (p. 17). Compete ao professor, tendo o conhecimento sintético (mesmo que limitado por ainda não conhecer todas as possibilidades do que desenvolverá com os alunos), antecipar o caminho que o aluno precisa percorrer para desenvolver uma visão sintética (SAVIANI, 1991) (D3, p. 40).

Os destaques efetuados coadunam com o que propõem Gasparin (2012, p. 145), que na prática social final do conteúdo “há a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos”, ou seja, a prática social final “é 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” (Gasparin, 2012, p. 148) e igualmente possibilita o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos. Dessa forma, a partir do momento em que o educando atingiu o nível concreto pensado, desenvolve ações reais e transformadoras tanto na escola como em sua vida cotidiana.

Em excertos do documento a seguir vemos reforçadas as prerrogativas didáticas da PHC, quanto a sua presença e efetividade na escola e em suas propostas educativas:

No entanto, para que essa compreensão crítica ocorra e os alunos possam se apropriar dos saberes na sua integralidade, superando as aparências a partir da análise de todos os aspectos, conceituais, ideológicos, socioeconômicos, históricos e políticos dos conteúdos e ter a possibilidade de transformar a prática cotidiana é necessária uma metodologia de ensino adequada (D13, p. 58).

Quando identificamos a possibilidade de transformação por meio das práticas educativas assumidas metodologicamente como uma opção política, subsidiada pela abordagem epistemológica da construção do conhecimento, a ênfase aclamada pela didática da PHC se traduz como contribuição emancipadora.

*Conforme expresso no PPP do [...] o ponto de partida é a prática social, lugar comum entre professor e alunos, mesmo ocupando lugares distintos na sociedade. O segundo passo, é a **apresentação de novos conhecimentos** por parte do professor e a detecção de problemas da prática social que podem ser resolvidos à luz desse novo conhecimento, ou seja, é a problematização. O terceiro passo trata da **apropriação dos instrumentos teóricos e práticos** necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, é a instrumentalização. Ao quarto ponto, Saviani chama de **catarse**, que seria a incorporação dos instrumentos culturais como elementos para a transformação social. E o quinto ponto é o **retorno desse conhecimento reelaborado para a prática social** [...] (D13, p. 58, grifos nossos).*

Os destaques efetuados em relação aos momentos, sua compreensão e efetivação objetivam a construção de uma clareza, que na maioria das vezes perpassa as escolhas e os movimentos feitos em prol da apropriação do conhecimento, conduzindo os sujeitos do processo educativo ao salto qualitativo na identificação, caminhada e superação da realidade inicial, anunciada como ponto de partida.

Assim, apoiados nos aportes teóricos da PHC e desenvolvendo os conteúdos através de um método proposto pelo próprio Saviani (2012) entendemos ser possível fazer com que o conhecimento historicamente acumulado seja apropriado pelos alunos. Concebemos que, através da aplicação e desenvolvimento intencional dos cinco passos/momentos da metodologia da pedagogia histórico-crítica inicialmente concebida por Saviani (2012, p. 70 a 74), os alunos têm reunidas as condições, para dar o salto qualitativo, partindo do concreto-imediato, alcançar elaborações abstratas necessárias e fundamentais para se atingir o concreto-pensado, a síntese dos elementos que constituem o todo (D14, p. 31).

O destaque sinalizado em relação aos momentos constitutivos da didática da PHC, veementemente reiterados pelo seu autor e interlocutores nos distintos trabalhos, além de conceber e promover a PHC, sinalizam movimentos teórico-práticos, passíveis de consolidação. O estudo em tela, por meio dos excertos das pesquisas que analisou, reafirma que a execução metodológica da pedagogia crítica exige do educador o domínio de teorias científicas, ou seja, um sólido conhecimento teórico das distintas teorias subsidiárias.

Um conhecimento sólido possibilita, outrossim, um planejamento de aulas compatíveis com as finalidades de uma educação emancipatória, que leva à superação das práticas excludentes do capitalismo. Práticas essas subjetivamente viabilizadas como formas de organização social fundadas na exploração e dominação da classe trabalhadora, que, expropriada do conhecimento minimamente necessário para este enfrentamento, não possui instrumentos para subsistir.

Ao professor cabe a organização do ensino definindo conhecimentos a serem ensinados e condições em que ocorrerá esse ensino e ao aluno compete apropriar-se do conhecimento sócio-histórico por meio da execução das ações de estudo, controle e avaliação tornando-se cada vez mais humano. Assim, o conteúdo das ações do professor e dos alunos deve corresponder quanto aos motivos e finalidades das ações e operações de ensino, o que é possível quando educadores e alunos têm consciência do lugar que ocupam na sociedade letrada (D3, p. 28).

Ter consciência do lugar que se ocupa na sociedade mediada pela função social da escola “significa [construir, socializar] os conhecimentos mais eficientes e ricos para que a humanidade vai construindo ao longo de sua história [as perspectivas que lhe são demandadas]” (Duarte, 2010, p. 380). Assim, o planejamento do trabalho pedagógico necessita contemplar os objetivos, conteúdos, metodologia, formas de avaliação, formação dos professores e demais profissionais de educação, entre outras dimensões.

Nesse sentido, os conteúdos trabalhados em sala de aula, ao contemplar os conhecimentos científicos, orientados pela pedagogia crítica, terão aumentadas as possibilidades de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, os quais, ao apreenderem os conteúdos mais sofisticados, aprimoram também sua forma de pensar, analisar e refletir sobre a realidade cotidiana da sociedade em que estão vinculados. Em outras palavras, sua forma de estar no mundo e com ele se relacionar. Saviani (2011) considera que a seleção dos conteúdos deve contemplar o ensino dos clássicos, ou seja, daqueles conteúdos que se firmaram historicamente como fundamentais, para o desenvolvimento humano. Sendo assim,

[...] os conteúdos trabalhados pela escola não podem estar desvinculados do cotidiano, de maneira que precisam atender as necessidades sócio-históricas emergentes, pois quando nos apropriamos dos saberes clássicos temos maiores possibilidades de atuar na realidade podendo tomar decisões fundamentadas em objetivos claros em benefício dos interesses da classe trabalhadora (D13, p. 91).

Nessa perspectiva temos uma contribuição advinda de um dos interlocutores da teoria histórico-cultural: “Davidov (1988) considera que com uma adequada organização do ensino é possível atingir o objetivo da educação escolar, que na sua visão é desenvolver o pensamento teórico, a consciência e as capacidades necessárias, como a reflexão e a análise” (D3, p. 31-32). Em razão disso, faz-se necessário:

[...] priorizar conhecimentos aos quais os educandos possam ter acesso para seu benefício e o das outras pessoas, sugere temas relacionados ao cuidado com a saúde ou à preservação do meio ambiente. [...] abordagem que parta do cotidiano de cada aluno e aluna vinculada a uma problematização, propiciar aos estudantes o conhecimento dos fatos a seu alcance, no tempo e no espaço (D12, p. 85).

Em relação aos conteúdos de Ciências, por exemplo, o autor destaca que:

[...] deve-se ter a preocupação de se relacionar os aspectos conceituais, interdisciplinares e contextuais, privilegiando atividades como 'rodas de conversa, experiências, observação, dramatizações, músicas, desenhos, brincadeiras, leitura de textos de vários gêneros, pesquisas em diferentes tipos de mídias, levando em conta a complexidade dos conteúdos científicos abordados em cada ano' (D13, p. 93).

Seguindo nessa direção, o estudo aborda aspectos relativos a outras áreas:

Ao trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, a orientação foi priorizar o seu uso social através de diversas situações como: debates, dramatizações, apresentações, produções textuais livres e dirigidas, narrações de histórias, etc. De maneira que a prática reflexiva da língua por meio de atividades que envolva seus diversos aspectos tornam os alunos capazes 'de operar sobre os conteúdos do texto, identificando aspectos relevantes e analisando-os criticamente' (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p. 117) (D13, p. 94-95).

A sinalização às áreas específicas e suas metodologias destaca a função do professor, diante da relevância desse no processo de ensino-aprendizagem. A ele cabe a tarefa do planejamento e da organização do processo de ensino, prioritariamente atenta à seleção dos conteúdos, da metodologia e da definição dos meios, buscando a apropriação do conhecimento a ser construído pelo estudante. Dentre os compromissos com o ensinar e com o aprender do estudante, emergem os compromissos pedagógicos e éticos da avaliação, constituída como uma categoria revisional que permite um (re)olhar sobre todos os fazeres e os envolvimento.

A avaliação é, sem dúvida, um momento significativo dos e nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, a princípio, dela advêm os elementos que instruem a continuidade desses processos: a segurança para avançar na discussão de novos conhecimentos, de cuja compreensão depende o desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento; ou, ao contrário, a constatação da necessidade de retomar conceitos, relações, enfim, o conteúdo estudado ou parte dele, haja vista as dificuldades detectadas. A avaliação é, pois, o parâmetro que orienta o constante ir-e-vir imprescindível ao ensino realizado numa continuidade histórica e à aprendizagem de conteúdos que fazem sentido aos estudantes. (Palangana; Galuch, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, a avaliação supera a aferição da aprendizagem historicamente realizada. Centrada em um único instrumento, é realizada de forma terminal, de modo a aferir apenas os resultados da aprendizagem. Na perspectiva da PHC, o professor deve considerar as diferentes situações e momentos que subsidiam o processo de avaliação.

Assim, a catarse indica se o processo didático-pedagógico permitiu ao aluno um novo domínio sobre o conhecimento trabalhado em sala de aula. Caso consiga sistematizar sinteticamente os conteúdos e suas dimensões demonstra que houve apropriação do conhecimento e aprendizagem; do contrário, é preciso retomar. Por isso, este momento também pode ser utilizado para a avaliação (D16, p. 86).

Em razão disso, emerge a atenção e a necessidade de utilização das mais diversificadas oportunidades e práticas avaliativas a serem realizadas em pequenos grupos, em duplas, individualmente, oralmente, por escrito, com apresentações e criações sistemáticas, com provas, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, participação nas aulas, desenhos, entre outras. A avaliação ocorre, portanto, em diferentes momentos, perspectivas e formas, diante a diversidade de jeitos de aprender e ensinar que compõem o percurso formativo.

A avaliação é parte constitutiva do processo educacional, integra as práticas pedagógicas e cuja opção dialética orienta aferir, de forma integrada, os resultados da aprendizagem e dos próprios processos pedagógicos mobilizados, sinalizando para novas decisões a serem tomadas. Avaliar deve ser um dos compromissos referenciais para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, não deve ser um instrumento de fiscalização e repressão.

A avaliação na perspectiva crítico-superadora é mais do que aplicação de testes, selecionar e classificar alunos. Segundo esta proposta metodológica, a avaliação possui relação com o projeto pedagógico da escola, sendo determinada também pelo processo de trabalho pedagógico (D6, p. 32).

O estudo D15 enfatiza que:

Tanto é positivo o enfoque sobre os objetivos da alfabetização que seu estabelecimento facilita o planejamento da disciplina pelo professor, a seleção de material adequado para alfabetizar e a avaliação do que está sendo produtivo ou não no dia a dia escolar. É muito comum o alfabetizador desconhecer o que o aluno precisa saber ao final do primeiro ano escolar e realizar as atividades que propõem os materiais disponíveis, sendo o ponto de chegada aquele que cada aluno alcança (D15, p. 47).

Por fim, depreende-se dos estudos deste item que a seleção consciente da metodologia, dos conteúdos e da avaliação são pressupostos orientadores de um processo de ensino, que orientam e subsidiam a didática da PHC, explicitando que:

[...] os conceitos teóricos, por evidenciar as relações universais entre diferentes fenômenos históricos e contraditórios, e por apreender o movimento de transformação atento a algo que foi superado, oferece condições para que o indivíduo faça uma avaliação das coisas que encontra empiricamente (D3, p. 30).

Valemo-nos do exposto para reafirmar que a proposta didática sugerida por Saviani prioriza os conhecimentos científicos tendo em vista proporcionar a compreensão da lógica e do social. Além de tornar acessível à classe trabalhadora os mesmos conteúdos que são disponibilizados para a elite, essa proposta irá ampliar a compreensão crítica dos trabalhadores sobre a realidade, conectada à transformação social e ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

5.3 LIMITES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com este tópico, objetivamos dar destaque aos limites das articulações teórico-práticas traduzidas e refletidas com base nos estudos cartografados acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas pautadas na PHC, com a ressalva de estar atentas às contribuições emancipadoras na educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões e sugestões apresentadas evidenciam que existe a possibilidade de implementação de uma prática pedagógica crítico-transformadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que doravante as condições assinaladas figuram subsidiadas pelas concepções, práticas e reflexões provenientes desta prospecção. Os autores consideram que a prática pedagógica pautada na PHC se configura num lastro promissor para a emancipação humana e para a superação da ordem social vigente. No entanto, sua implementação na prática cotidiana é demarcada por um processo de transição de uma pedagogia que atende, principalmente, aos interesses da classe dominante para uma pedagogia contra-hegemônica, que contempla os

interesses da classe trabalhadora, subsidiada por uma formação crítico-emancipadora que perpassa os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se estende por todo percurso formativo dos estudantes. Essa dualidade precisa ser desvelada para ser mais bem compreendida.

Nesse cuidado de absorção das sinalizações limitantes, acolhemos contribuições do estudo D6, vez que esse reforça a importância de PHC com o intuito de atender as necessidades do processo emancipatório desde o início da escolarização. Nesse sentido, a fala de uma das interlocutoras é mediada pela escuta às crianças em processo de alfabetização e letramento à luz desta vertente teórico/pedagógica. Em suas reflexões, a autora reforça que ouvir a versão das próprias crianças sobre o ato de aprender com especial atenção e destaque à linguagem escrita traz grandes contribuições para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, o que representa uma possibilidade de reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre suas ações e incursões no mundo.

No que se refere ao que as crianças pensam sobre aprender ler e escrever nas escolas investigadas, ficou evidente que o formato de ensino tradicional ainda se apresenta determinante e como um fator desmotivador para o estudante. Em razão disso, evidencia a importância do agir profissional, objetivando um processo educativo diferenciado. A constatação em análise clama por uma abordagem de ensino e por um processo pedagógico, cuja prática educativa se ocupe da reflexão e da emancipação, e não do rebaixamento da autoestima.

Dentre os múltiplos aspectos presentes nos estudos que se nutrem da PHC, embora apresentem e sinalizam possibilidades, evidenciam que o processo de implementação desta na prática cotidiana apresenta diversas limitações próprias da organização social capitalista vigente, tais como: desigualdade social, falta de interesse da elite para implementação de uma educação de qualidade para classe trabalhadora, políticas públicas de cunho neoliberal que reduzem os investimentos e desvalorizam a educação, estrutura das instituições de ensino e condições precarizadas de trabalhos dos profissionais de educação expressos nas dinâmicas da formação de professores, ainda deficitária, desmotivadora e aligeirada.

A transformação desejada pela PHC passa por avanços e retrocessos, pois ocorre no interior do capitalismo e, inevitavelmente, é permeada por contradições que são próprias desse modo de organização social, mas que, em alguns momentos, cede à pressão dos educadores e da classe trabalhadora que reivindica uma educação de

qualidade. É importante destacar, ainda, que PHC, em alguns documentos, apresentam-se como norteadora da educação pública e, em outros, enfrenta limites e dificuldades de implementação, principalmente o reduzido investimento público em educação, dado que o avanço de uma pedagogia crítico-transformadora, de certa forma, representa uma ameaça aos interesses do próprio capital.

Os limites que expressam a desconexão teórico/prática precisam ser desvelados e compreendidos nas distintas dimensões, tendo em vista fortalecer as contribuições sinalizadas e outorgadas pelos referenciais que subsidiam a discussão em análise.

A pedagogia histórico-crítica geralmente é utilizada para analisar e compreender a educação de modo amplo, isto é, os elementos teóricos elaborados nesta perspectiva fundamentam as discussões acerca do papel da educação na sociedade considerando as circunstâncias e condições objetivas nas quais se encontra. Muitos documentos de escolas e secretarias de educação fundamentam-se nessa corrente pedagógica ao apresentar as concepções de sociedade, educação, escola e ensino. Porém, as práticas pedagógicas dessas escolas, não seguem esses pressupostos. Segundo ele, 'há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada' (D16, p. 71).

A dificuldade de estabelecimento de objetivos para o primeiro e segundo anos de alfabetização vincula-se ao discurso negativo do construtivismo em relação aos saberes sistematizados necessários à apropriação dos escolares e, conseqüentemente, ao ensino sistemático desses saberes. Se ensinar deliberada e organizadamente conteúdos é autoritarismo, então passa-se o tempo lendo histórias até que a escrita desabroche. [...] Talvez aqui a confusão entre letramento e alfabetização evidencie sua consequência mais perniciosa: não tendo clareza dos conteúdos específicos a serem trabalhados em cada ano escolar e, por conseguinte, dos seus objetivos, o alfabetizador tende a ceder ao apelo incessante do discurso hegemônico no campo da alfabetização, cujo lema é o de que o aluno não apenas codifique e decodifique a língua escrita, mas que tenha contato com o maior número de textos possíveis, o que lhe possibilitará o uso adequado da escrita e da leitura nas práticas sociais em que se apresentam (D15, p. 46-47).

Discursivamente, nenhuma abordagem pedagógica objetiva desigualdade quanto às oportunidades, ao acesso ao conhecimento, à compreensão e à efetividade dos seus propósitos. Ocorre que as posturas e as decisões tomadas, em diferentes âmbitos, muitas vezes, silenciam as ideologias que as permeiam. Nesse espaço contraditório, a educação e a escola podem representar uma estratégia de luta pela emancipação da classe trabalhadora.

Neste sentido:

A pedagogia histórico-crítica foi pensada no Brasil como uma alternativa pedagógica para melhorar a qualidade da educação pública, voltada para a emancipação humana e a transformação social através da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas. [...] No entanto, segundo Saviani (1989, p. 26), a educação, organizada a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pode também interferir sobre a organização da sociedade e contribuir para sua transformação na medida em que considera as múltiplas determinações que geram a totalidade da realidade na qual se insere (SAVIANI, 1995, p. 83). Dessa forma, o autor situa o compromisso político que essa tendência pedagógica exige, ao vinculá-la aos interesses e necessidades educacionais e sociais da classe trabalhadora (SAVIANI, 2000, p. 98) (D16, p. 59-60).

Refletir sobre e a partir da dinâmica da escola significa visibilizar as diferenças que constituem todas e quaisquer tomadas de decisão. Muito além disso, compreender as intenções da escola, das suas proposições e sinalizações e as demandas presentes na vida, realidade e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ideologicamente, situamos as contradições e os limites; na prática, tomamos decisões que, ao invés do empoderamento e da autonomia, legitimam a subjugação.

Dentre os estudos acessados, um deles evidencia que, desde meados dos anos 1990, temos orientações e regulações que enfatizam a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) com ênfases coletivas, embora mediados por uma conjuntura neoliberal que cerceia os propósitos da PHC, particularmente quanto à defesa das concepções de homem, sociedade e conhecimento. Práticas coletivas, promotoras de autonomia, lado a lado com as determinações da formação de competências e habilidades, as quais visam pura e simplesmente adaptação às demandas do capitalismo. Ressalta-se o preparo para a emancipação humana e para a inserção no mundo do trabalho, mirando as mudanças sociais advindas da globalização. A dualidade presente nos projetos reitera “a tal descontinuidade de ações em prol de um projeto emancipatório de educação e sociedade com base na apropriação do saber elaborado historicamente” (D13, p. 55).

Cabe ressaltar que os estudos em destaque também reforçam a defesa da PHC como um mecanismo que subsidia a classe trabalhadora acerca do acesso ao patrimônio cultural e humano historicamente construído, tendo em vista à superação das desigualdades sociais inerentes ao modo de produção capitalista. Isso requer uma ação educativa pautada em uma perspectiva pedagógica que colabore para com a efetivação de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado numa prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Todavia, a PHC não se

efetiva somente a partir do suporte teórico disponibilizado na escola, há outras implicações que impactam em seus compromissos. É oportuno destacar que:

[...] uma vez, que ela pressupõe a organização de outro projeto societário fundado no socialismo, isso, transcende os muros da escola e requer um compromisso coletivo dos educadores. Para que possam ir contra os mandos e desmandos do capital, cuja lógica perversa adentra as escolas e dita as regras e os conteúdos a serem ensinados para classe trabalhadora, aqui temos sinalizada outra contradição. Não há hegemonia nas decisões (D13, p. 59).

As diferenças, apesar de importantes, muitas vezes limitam, conflituam, embargam consensos possíveis e necessários na construção de projetos distintos, em sociedades igualmente distintas.

No entanto, é preciso o cuidado em perceber que o desejo e o interesse, além da dimensão individual, têm a dimensão sócio-histórica e que, na sociedade capitalista, os problemas sociais colocam, muitas vezes, o indivíduo no limite da sobrevivência imediata. Isso também pode restringir o acesso a conhecimentos que lhe dariam condições de ter uma nova compreensão desse cotidiano e a buscar alternativas coletivas a superação das desigualdades decorrentes da organização econômica social (D3, p. 31).

Diante do exposto, podemos dizer que os interesses da classe dominante representam um dos principais entraves postos à implementação de uma pedagogia que pretende instrumentalizar a classe trabalhadora para uma participação ativa na sociedade tornando os sujeitos capazes de defender seus interesses e de lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e igualitária. Entre os autores que assumem a defesa e a luta pelos interesses sociais, destacamos:

A educação propicia mediações que levam ao desenvolvimento de uma nova consciência do indivíduo. O indivíduo modifica qualitativamente sua maneira de pensar e se inserir na prática social, sendo agente desta, a sua transformação transforma o contexto social (D3, p. 43).

A PHC intenciona romper com os paradigmas que consolidam a dominação do capital, pois se opõe aos interesses da classe dominante. Nos estudos em destaque e que contribuem com a reflexão acerca das contradições, situamos posicionamentos de defesa, os quais reiteram que é preciso sinalizar, por meio dos objetivos dos PPPs, que:

[...] ainda que seja por decreto político, ou até como estratégia para os governos ganharem força junto à classe docente, isso demonstra que os educadores estão atentos e buscam valorizar positivamente essa teoria e

apostando nela para o enfrentamento dos problemas no cotidiano educacional (D13, p. 60).

Em razão disso, é oportuno ainda afirmar que

[...] cada professor lida de forma peculiar com as limitações e relações históricas do ensino, organizando sua atividade de maneira pessoal, o que pode ou não promover o encontro com as significações e sentidos acerca da função social da escola (D3, p. 50).

De um modo geral, a educação brasileira enfrenta inúmeros problemas, ora como contradições, ora como limitações, ora como desafios. No entanto, os interlocutores reconhecem que a fragilidade da formação do professor emerge como a situação contraditória, mais grave.

Nas ações de ensino de cada professor ocorreram cisões e contradições entre as finalidades destas e a previsão do que se quer atingir socialmente com a formação escolar. No entanto, entendo que essas contradições, denunciam fragilidades que decorrem, dentre outras coisas, das condições culturais de trabalho e formação em que a escola e professores se encontram (D3, p. 69).

[...] constatei que os professores não dominavam alguns conteúdos da Matemática. Passei a entender com Fiorentini (1995), que o domínio da matéria de ensino é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir conhecimento e, a forma como o professor conhece e concebe o conteúdo de ensino tem fortes implicações no modo que seleciona e reelabora o saber escolar, especialmente no modo como explora e problematiza suas aulas. Para se trabalhar determinado conteúdo, o professor precisa estar seguro e ter conhecimento de tal assunto. A participação em cursos de Formação Continuada pode contribuir para a troca de experiências e (re)construção de outros/novos saberes (D22, p. 22-23).

Depreende-se dos excertos que os autores veem a formação do professor ainda muito fragmentada, inserida num sistema de ensino público que oferece condições precárias de trabalho a estes profissionais, o que também representa uma limitação à implementação das proposições da PHC. Desse modo, ressaltam a necessidade de uma formação mais densa e sólida teoricamente, tendo em vista a construção de uma formação docente igualmente crítico-transformadora.

Objetivamente, para atingir as intencionalidades da PHC na prática, serão indispensáveis, quantitativamente e qualitativamente, maiores investimentos públicos quanto às políticas de educação, de valorização dos profissionais e para melhorar a formação teórica, o engajamento dos professores e das lideranças educacionais com

os conceitos teórico-práticos mais transparentes no que tange essa proposta pedagógica.

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), o professor cotidianamente vai construindo e reconstruindo sua prática pedagógica, a partir de novas experiências e conhecimentos, sendo necessário combinar elementos teóricos com situações práticas reais. Essas questões passam pela formação inicial, aptidão e experiência. Isso implica afirmar que o simples oferecimento de palestras, cursos e eventos pedagógicos não garante a formação do professor, sendo necessário, portanto, uma visão de mundo plural, diversa e, principalmente, engajada com a classe trabalhadora.

No que se refere a compreensão do método da Pedagogia Histórico-Crítica, os profissionais admitem que precisam estar em constante capacitação, pois sentem dificuldades na prática dessa teoria. Por se tratar de uma proposta que exige um posicionamento teórico por parte do professor, requer clareza da concepção de sociedade, de homem, de educação, e demanda domínio dos conteúdos científicos. A metodologia da PHC, não corresponde a um procedimento cronológico e formal, mas sim dialético, pois tem vinculação direta com a existência humana que é um constante devir contraditório e histórico (D13, p. 64).

[...] apesar da Pedagogia Histórico-Crítica ter influenciado amplamente a versão preliminar do currículo, possibilitando, inclusive, que a equipe de coordenação de área contasse com a consultoria voluntária de alguns renomados professores universitários, não se observa explicitamente marcas dessa orientação pedagógica no currículo prescrito, a não ser pelo critério de escolha dos saberes (conteúdos), ou seja, os clássicos. Todavia, o estudo também revelou que os profissionais do magistério, associaram totalmente a versão preliminar à PHC e solicitam formação sobre o assunto, a fim de conhecerem essa nova orientação. Precisam, também, de maiores esclarecimentos sobre alguns conteúdos, que foram, ao longo do tempo, relegados a segundo plano, devido ao uso de práticas espontaneístas e correntes hegemônicas, que acabaram por rebaixar, tanto o papel do professor como intelectual, quanto do aluno como sujeito que tem o direito a ter acesso aos conhecimentos que o homem construiu, ao longo de sua existência (D8, p. 156).

Seguindo essa lógica, as reflexões sobre educação apontam que tanto a prática pedagógica como a formação de professores precisam ultrapassar o limite das atividades desenvolvidas por meio de exercícios pontuais, dissociados de um processo educativo contínuo e permanente. Faz-se necessário o vínculo com um projeto de transformação social, que ao mesmo tempo que contribui para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente, os empodera, para atuarem na transformação da sociedade e do projeto que a rege.

Entretanto, o estudo e a compreensão das tendências pedagógicas e o domínio do que elas propõem podem contribuir para a melhoria do ensino, atentando ao papel da escola, do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário compreender que as tendências pedagógicas se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos de acordo com o momento histórico que estão inseridos. Um dos objetivos propostos pela PHC ao professor é a construção consciente da sua trajetória político-pedagógica e a escola deve pautar seus documentos norteadores em características e objetivos alinhadas a esta vertente pedagógica para que não haja contradições e percalços no caminho, como apontaram os estudos a seguir, que ouviram as opiniões dos professores sobre os documentos norteadores.

Na fala dos professores encontram-se expressões similares às que estão apontadas no PPP, tais como: 'formar cidadãos críticos, atender à diversidade e construir uma educação democrática.' No entanto, na observação detectou-se que nem sempre as ações de ensino vão ao encontro do que é exposto na fala dos professores. A explicação de Sommer (2007) sobre a regularidade de certas palavras no discurso didático pode evidenciar uma das causas dessa distância entre fala e ação (D3, p. 67).

Outro agravante colocado é que adentram as escolas um grande número de projetos interdisciplinares, que são integrados ao currículo, como por exemplo, projeto do meio ambiente, projeto de prevenção a violência e drogas entre outros, o que causa um esvaziamento curricular de conteúdos científicos e uma sobrecarga de outras atividades irrelevantes para o processo de transformação social (D13, p. 63).

A pesquisa mostrou ainda que grande parte dos professores e professoras pesquisados, não teve formação ou discussões em sua formação inicial e continuada sobre EA, o mesmo se aplica às teorias críticas de educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda, identificamos que apesar de importantes contribuições nessa temática realizadas por pesquisadores, muitas vezes, elas não alcançam a Educação Básica, como o grupo pesquisado; o que demonstra certo distanciamento entre os conhecimentos produzidos nas universidades e o contexto escolar (D6, p. 151-152).

A contradição entre o discurso e a prática assinalada pelos autores dos estudos em tela demonstra uma certa dificuldade dos professores em aderir às propostas do PPP, mesmo que estes sejam metodologicamente pautados na PHC: “há falas de professores que se aproximam do que está escrito neste documento acerca da função social da escola, no entanto, nas ações de ensino transitam em sentidos muito diferenciados” (D3, p. 67). Outra contradição identificada nos documentos analisados

está relacionada à escolha do conhecimento (conteúdo) a ser trabalhado no processo de alfabetização.

Valoriza-se o conhecimento da escrita enquanto técnica, a função discursiva da escrita e o contexto do aluno ficam quase ausentes nesse processo. As aprendizagens conceituais mencionadas no PPP não são explicitadas nas falas e nas ações de ensino dos professores. O que prevalece nas ações de ensino é a memorização e reprodução de procedimentos operatórios, que, a meu ver, colocam o aluno num lugar de passividade na aquisição do conhecimento que é dinâmico e sócio-histórico (D3, p. 69-70).

[...] embora se demonstre – pela quantidade de produção existente na área – um avanço significativo quanto a modelos e métodos de ensino que respondem, em alguma medida, às aspirações de um ensino calcado em perspectivas metodológicas da alfabetização científica, de modo que a passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico ocorra favorecendo o desenvolvimento das potencialidades humanas do estudante na fase da infância. Entretanto, de fato, o que ocorre no fazer propriamente dito da sala de aula é que o ensino de Ciências Naturais, além de ser pouco valorizado no currículo escolar, ainda é distante da vida cotidiana dos estudantes e marcado por uma concepção fragmentada de conhecimento e por uma metodologia que pouco contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas (T3, p. 52).

Depreende-se, portanto, dos estudos analisados que as atividades de ensino se ocupam da realização de ações conscientes e articuladas com objetivos e finalidades definidas junto aos sujeitos envolvidos. A sinalização identificada explicita que as contradições existem e fazem parte do processo educativo. Ainda, em relação às atividades curriculares e extracurriculares, é necessário observar a sua relevância para os sujeitos envolvidos, “não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las” (Saviani, 2005b, p. 16).

A relevância do conteúdo, dos conhecimentos específicos, referenciada pelos distintos processos de elaboração conceitual, perpassam as múltiplas vozes e linguagens inerentes aos processos de alfabetização e letramento, em todas as áreas de conhecimento. Há exemplos de algumas singularidades e linguagens, de acordo com destaque a seguir:

[...] destacar que as inserções tardias do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a influência predominantemente mediada pelas pedagogias não-críticas na educação, podem se tornar um desafio por parte dos educadores em promover ações pedagógicas que levem em consideração a contribuição dessa área do conhecimento para uma alfabetização em uma perspectiva integral, ou seja, mais ampla (D12, p. 79).

Cabe-nos fazer a defesa da não priorização de uma área do conhecimento em detrimento da outra, diante da importância de todas e de cada uma delas, em decorrência múltiplas incursões culturais, salvaguardando as especificidades interdisciplinares e o diálogo com os profissionais, na e para a formação integral dos sujeitos críticos, ensejada pela PHC.

Por fim, e não menos importante, reconhecemos a necessidade de superação da dicotomia teoria e prática. Talvez este seja o principal desafio posto à implementação da PHC na escola, pois uma educação só pode ser crítico-transformadora quando sua prática atingir os objetivos pretendidos, o que requer a vinculação entre o planejamento e a política educacional, mediada por um processo de ensino-aprendizagem intencional, cuja ações sejam pautadas no conhecimento científico, superando práticas pedagógicas guiadas por uma existência meramente empírica.

Isso nos permite afirmar a necessidade do movimento, feito por distintos saberes, do estar a caminho, permanentemente indo em busca das contribuições para construções, ético/políticas e de práticas pedagógicas, as quais nos permitam situar possibilidades de uma educação emancipadora, por meio da PHC.

5.4 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os estudos que constituem o *corpus* desta análise evidenciam que a implementação da PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é possível. Nas incursões realizadas e refletidas foram encontradas evidências paralelamente aos limites apontados na seção anterior.

Tomando como referência os fundamentos da concepção dialética de educação, perspectiva atenta a uma atuação pedagógica crítico-transformadora, assumimos que esta “visa a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive” (Pina, 2008, p. 120). Demanda um movimento muito presente nas diferentes atividades propostas, executadas e refletidas, principalmente nos exercícios realizados em sala de aula, sob a mediação do professor, que concebe o estudante parte integrante do processo de

ensino/aprendizagem. Isto posto, serão apresentados os destaques e as reflexões realizadas pelas teses e dissertações quanto às contribuições das práticas pedagógicas e da formação de professores pautadas na PHC para uma educação emancipatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Excertos que evidenciam as contribuições da PHC para uma educação emancipatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Documento	Excertos/contribuição
D3	<i>A intenção do professor sobre o quer alcançar com o processo educativo (conhecimento científico) é o que está posto na concepção Histórico-cultural, mas é necessária uma organização do ensino que legitime ou não essa intencionalidade. Na sua fala (questionário) ele destaca a importância de usar uma metodologia que “estimule o aluno a aprender”. A motivação do aluno para assimilar o material é importante, mas há outros requisitos para que ocorra a transmissão do conhecimento científico. Essa transmissão exige também ações metódicas e intencionais na direção da apropriação conceitual. (p. 46).</i>
D6	<i>Mesmo com todas as dificuldades vividas, a docente, sujeito da presente pesquisa, assim como enxerga Freitas (1994), que defende a organização do trabalho educativo embasado na produção de conhecimento, buscou trabalhar com conteúdos diferenciados, que foram construídos e reorganizados a partir de sua prática cotidiana e também a partir do referencial metodológico adotado por ela. Ela acreditava na teoria metodológica proposta por Saviani na qual a sociedade capitalista é descrita como pertencente a um contexto social que perpetua desigualdades. Segundo o pensamento desse autor, exposto nas obras referendadas no presente trabalho, existe a necessidade de um novo olhar voltado à educação que é destinada aos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. Uma educação que permita que esses indivíduos libertem-se da exploração que sofrem na sociedade capitalista. Para a efetivação desse ideal ele defende a condição de agentes sociais atuantes pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. (p. 118).</i>
D8	<i>[...] a Pedagogia Histórico-Crítica assume o compromisso de transformação da sociedade, entendendo que, apesar desta determinar a escola, a qual sofre com o conflito de interesses que ronda aquela, “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2012a, p. 14). Portanto, na escola está o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita. Assim, defendendo uma escola que luta contra a marginalidade, entendendo como marginal aquele que não tem clareza sobre a condição de dominação, que se encontra, a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) busca romper com “a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...] através da escola [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2012b, p. 30). E, nesse sentido, o currículo é visto como “[...] uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2012a, p. 17). E por isso, os conteúdos, objeto de ensino da unidade escolar, são os considerados clássicos, ou seja, os que se constituíram como fundamentais e essenciais ao longo da história dos homens. (p. 65).</i>
D12	<i>Evidenciamos nos achados desta pesquisa que as crianças possuem possibilidades de aprenderem em um contexto de alfabetização integral, e se sentem motivadas e incluídas no processo educativo como indivíduos ativos. [...] Essa formação no nosso entendimento é oportunizada por conhecimentos variados imbricados em práticas de ensino à luz de pedagogias críticas. (p. 208).</i>
D13	<i>Ao analisar os caminhos da Pedagogia Histórico-Crítica em Francisco Beltrão, ficou evidente que se tem muito a caminhar para que a PHC passe de um objetivo proclamado nos documentos e se torne prática real. Ficou evidente que precisamos</i>

	<i>agir a partir de condições concretas tendo claro que a história se constrói mediada por ações humanas conscientes e coletivas e que, por isso, é plenamente possível realizar uma outra educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora. (p. 120).</i>
D14	<i>Ao final da aplicação, como se mostrará aqui, constatou-se que os alunos fizeram, então, à transição do pensamento comum, superficial, acrítico e elementar ao pensamento científico, sistemático e crítico, no que diz respeito, não só a apropriação dos conhecimentos práticos e teóricos geométricos do eixo espaço e formas prescritas nos Direitos de Aprendizagem [...] como também, aos conteúdos de caráter crítico-sociais desenvolvidos ao longo da sequência didática, por ocasião de leituras e discussões de textos conectados entre si vinculando os conteúdos escolares aos contextos sociais dos alunos. (p. 54).</i>
D15	<i>[...] essa corrente pedagógica crítica essa contradição existente e posiciona-se no sentido de instrumentalizar a escola na luta contra o esvaziamento de seu papel, disponibilizando aos indivíduos as objetivações mais elaboradas no campo das Artes, da Ciência e da Filosofia através do trabalho educativo intencional e sistematizado. Daqui deriva o fundamento e o horizonte da Pedagogia Histórico-Crítica. (p. 74).</i>
D16	<i>Muito embora a lógica incorrigível do capital impossibilite uma reformulação significativa da escola pública e da educação, a experiência de Itaipulândia sinaliza que há um espaço tênue de ação sobre o qual os educadores devem insistir, principalmente para superar o imobilismo característico decorrente de atitudes que esperam do Estado iniciativas e empenho em prol da implementação da pedagogia histórico-crítica [...]. A organização do ensino para além da “pedagogia da atividade” é um indicativo de que é possível avançar e superar a simplificação do trabalho docente, pois as práticas pedagógicas atuais, influenciadas pelo construtivismo, cuja preocupação central é o “como fazer”, para a “ação na sala de aula na segunda-feira de manhã” (SILVA apud DUARTE, 2005, p. 13). (p. 156).</i>
D22	<i>Percebo, pois, a importância e relevância de pensarmos na disciplina, nos conteúdos que ensinamos como possibilidades de que nossos alunos alcancem novos conhecimentos e progridem em situações pessoais e intelectuais. Neste sentido, fazer questionamentos como os que o Saviani aponta faz surgir a necessidade de transformarmos o saber elaborado em saber escolar, ou seja, o saber que alunos já possuem, em saber científico e que lhes ajudará a desenvolver-se ainda mais. (p. 58).</i>
T3	<i>[...] na perspectiva histórico-crítica o ensino promove a apropriação do conhecimento concreto pela mediação do abstrato. Dessa forma, o aluno passa do nível do conhecimento sincrético para a compreensão da realidade como síntese de múltiplas relações. Essa é uma exigência que se apresenta à classe trabalhadora se a perspectiva for de superação da propriedade privada dos meios de produção, isto é, de superação da sociedade capitalista. O domínio da linguagem escrita tem, nesse contexto, uma função estratégica, pois sem ela não ocorre a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas e complexas. A alfabetização é um passo decisivo em direção ao domínio do saber sistematizado. (p. 122).</i>

Fonte: Autora (2023).

A partir destes recortes observamos que os estudos analisados reconhecem as contribuições da PHC para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e apresentam ações concretas deste aporte, uma vez que evidenciam que, para esta perspectiva, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem são considerados sujeitos ativos capazes transformar a sua realidade e a sociedade em que vive. Seus pressupostos estão alinhados aos interesses da classe trabalhadora, reforçam a importância da relação teoria e prática, das ações educativas pautadas no conhecimento científico, estimulam o envolvimento

do educador com os componentes curriculares e com os métodos de ensino que buscam temas relevantes para a comunidade e para a sociedade como um todo. Assim, defendem apenas uma prática educativa que considera a realidade concreta dos estudantes, que *“insere às aulas, elementos curriculares e reflexões teóricas que incidem, diretamente, nas relações sociais que atravessam, influenciam e condicionam a realidade existencial dos alunos”* (D14, p. 90).

No que se refere às contribuições da PHC para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudos sinalizam que as atividades pedagógicas, do que está em curso e que precisa ser abordado com rigor e cuidado, advêm da seleção dos conteúdos previstos no currículo da escola, série/ano.

Os denominados conteúdos clássicos (historicamente produzidos) acolhem e/ou requerem acolhimento e consideração da realidade dos estudantes, no espaço, tempo e lugar de sua existência na atualidade. Em razão disso: *“É necessário pensar a educação como prioridade, uma educação crítica através de uma prática docente reflexiva”* (D6, p. 119). Há um excerto inerente ao estudo D14 que reitera a necessidade de pensar

[...] a educação a partir da realidade concreta dos alunos, ou seja, insere às aulas, elementos curriculares e reflexões teóricas que incidem, diretamente, nas relações sociais que atravessam, influenciam e condicionam a realidade existencial dos alunos (D14, p. 90).

Isso significa que nada pode passar despercebido e que

[...] cabe à educação escolar buscar a superação (num processo dialético de superação por incorporação) do pensamento cotidiano, produzindo novas possibilidades para as carências humanizadoras (diferentes das que o aluno se apropriou de forma determinada na sociedade alienada), como a necessidade de teorização científica, da reflexão filosófica e da configuração artística da realidade (D3, p. 38).

Os princípios formativos da PHC, além de estarem presentes nos documentos norteadores, também precisam ser visibilizados no cotidiano escolar, para que de fato a educação emancipatória aconteça, inclusive em um cenário que, por si só, traduz uma multiplicidade de contradições, as quais reverberam nos processos educativos. A emancipação sinalizada configura-se pela consideração das demandas educativas traduzidas em instrumento de luta, decorrente das diversas apropriações inerentes

aos entendimentos das diversas linguagens presentes nos componentes curriculares. O professor tem um papel primordial nessa conexão, pois a prática social deve acontecer no movimento dialético, seu entendimento por meio da instrumentalização, que altera a percepção inicial. Isso posto:

Faz-se necessário, portanto, entender que a realidade escolar expressa um emaranhado de problemas sociais, econômicos e políticos, ou seja, ela é uma totalidade dinâmica, resultante de múltiplas determinações, mas que também é capaz de transformar esse meio do qual se originou. Compreender a escola desta forma permite-nos superar o idealismo e a busca por soluções pontuais e metodológicas (Baczinski, 2012, p. 36-37).

Os emaranhados que constituem a totalidade em análise também contribuem para explicitar as contradições sinalizadas anteriormente, as quais perpassam o trabalho dos professores no cotidiano, na atual conjuntura. Pautadas na necessidade de sobrevivência as práticas profissionais, ora atendem ao currículo local, ora atendendo aos princípios das avaliações em larga escala, ora atende a legislação nacional enquanto que, ao mesmo tempo, há profissionais que optam pela apropriação de uma teoria contra-hegemônica como a PHC. Através dela, os docentes apostam no conhecimento como forma de instrumentalizar-se, bem como seus alunos, em prol de uma perspectiva crítico-transformadora e de uma formação crítica, capaz de empoderar os sujeitos, de modo que se sintam responsáveis pelo que requer intervenção e mudança, com atitudes e posturas coerentes. Nesse sentido,

[...] precisamos ter claro que por se tratar de uma pedagogia contra-hegemônica [...] entraves vão sempre existir e não podemos esperar as condições ideais para se trabalhar numa perspectiva emancipatória, pois o Estado não colocará em nossas mãos armas ideológicas para destruir seus princípios, por isso, temos que partir das condições concretas, e agir conscientemente em prol da consolidação dessa outra realidade voltada para igualdade, justiça e liberdade entre as classes (D13, p. 60).

Os princípios da igualdade, da justiça e da liberdade entre as classes, de acordo com Freire (2022), carregam consigo o inédito viável dos sonhos impossíveis. Santos (2015, p. 76) salienta que a PHC é uma vertente pedagógica que “preconiza a instrumentalização dos alunos com conhecimentos científicos para sua formação humana tendo em vista a superação da sociedade capitalista”. Superar as contradições da sociedade capitalista, dá aporte a um sonho de educação possível! Nessa perspectiva, os estudos analisados assumem que a instrumentalização dos professores é condição primeira para implementação de uma pedagogia crítica e

libertadora capaz de subsidiar a classe trabalhadora para transformar a ordem social vigente.

A instrumentalização desejada passa pela formação inicial e continuada, pela historicidade que nos constitui naquilo que somos, pelos diferentes saberes, autobiográficos, históricos, pedagógicos, metodológicos, atitudinais, procedimentais, cognitivos, dentre outros, atentos às singularidades e as demandas dos sujeitos, neste caso, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange às contribuições da PHC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as investigações realizadas permitem depreender que

[...] o professor alfabetizador tem um papel basilar na organização, condução, orientação dos processos educativos e da alfabetização mais especificamente no contexto multi, inter e transdisciplinar em uma perspectiva crítica e libertadora. Desse modo, a figura do professor alfabetizador é constituída pela busca de novos conhecimentos que potencializam reflexões acerca das ações humanas e da própria realidade do mundo (D12, p. 208-209).

Potencializar as reflexões acerca das ações humanas significa ancorar o processo de instrumentalização nas necessidades reais que circunscrevem as demandas da vida de cada um dos sujeitos. O que se faz deve alcançar a vinculação do sujeito que aprende, quanto a sua natureza e a natureza que o cerca, a história do outro e a sua história, o dimensionamento geográfico no tempo e lugar e formações junto às quais se sente parte, a dimensão estética da arte, da cultura, dentre outras.

O documento D13 contribui neste estudo com uma análise do PPC do curso de História. A constatação é de que esta disciplina/área contribui efetivamente para o desenvolvimento da perspectiva crítico-emancipatória, visto que contempla a noção de identidade, aliada à reflexão sobre emancipação humana, com o propósito principal de desenvolver o pensamento histórico a partir de conceitos básicos para a construção da área, História: adentrando ao fato, sujeito, tempo histórico, imagens, fotografias, pinturas, etc.

*Como maneira de atingir esses objetivos anunciados, a PPC orienta os professores **a aproximar os conteúdos com a vivência do aluno**, trabalhando com a cronologia dos fatos, estabelecendo relações entre o presente e o passado, colocando o aluno como sujeito do processo e utilizando meios didáticos como: análise e interpretação de documentos, exploração de diferentes fontes como fotografia, pintura, textos, e realização de pesquisas (D13, p. 94, grifo do autor).*

As aproximações que permeiam os conteúdos, as vivências aproximadas e as intencionalidades dos educandos, além de cuidados específicos, aglutinam a significação destes saberes, contribuindo com a construção da criticidade e a partir do próprio fazer pedagógico. É uma das características da PHC construir pontes entre a prática social inicial e final. Ancorada neste processo de mediação, a educação emancipadora decorre e se subsidia das ações e reflexões que se traduzem em práticas docentes/discentes expressivas e significativas. É preciso, pois, compreender para desvelar as influências existentes entre os interesses da classe dominante, frente aos dominados. Em razão disso, é que a educação emancipatória constrói, individual e coletivamente, alternativas de enfrentamento para a superação das contradições evidenciadas, pelo acesso e apropriação do conhecimento.

O saber sistematizado é exigido na prática social, especialmente em espaços da sociedade em que circula a classe dominante. Esse é um dos motivos por que todos devem ter a possibilidade de se intercomunicarem por meio do saber sistematizado. O conhecimento sistematizado nem sempre é do interesse do aluno que as vezes não compreende sua importância e exigência. Esse conhecimento lhe será necessário na vivência em sociedade (D3, p. 39-40).

A prática social, sendo essa inicial ou final, é subsidiada pelos conhecimentos científicos e/ou o que também denominamos de conhecimentos sistematizados. O olhar que caracteriza a compreensão do sujeito vinculado ao processo educativo no nível em discussão é subsidiado pela construção de novos olhares e perspectivas que lhe permitem ampliar a compreensão.

Considera-se que a organização educacional, embora se estabeleça de acordo com a sociedade a que serve, reflete as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Neste recorte, é importante analisar essa organização a fim de apontar possíveis caminhos para transformação, tendo em vista a educação emancipadora. Entre os processos de ajustamento e os processos de transformação, faz-se necessário perceber as contradições, assumindo-as como mobilizadoras de mudanças.

Neste contexto, é que os teóricos da PHC e nós que também acreditamos nas propostas da PHC, lutamos por uma educação planejada e sistematizada com a intervenção do professor na transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados (D14, p. 90).

Ao darmos destaque à escola, enquanto lugar para se pensar efetivamente a educação, damos ênfase aos saberes cognitivos, principalmente acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o pensamento teórico dos estudantes. Para Saviani (2012a), o pensamento teórico está relacionado à capacidade ampliada de compreender a realidade/prática social, dá destaque a esta capacidade por contribuir para o sujeito pensar teoricamente a prática, se relacionar e se inter-relacionar com os fatos, utilizando-se de conceitos para isso.

A apropriação de conhecimentos sistematizados, principalmente aqueles advindos das ciências, das artes, da filosofia, por serem os conhecimentos mais sofisticados produzidos pela humanidade, podem contribuir para impulsionar o desenvolvimento psíquico. Diante disso, a preocupação não pode ser somente com o que ensinar, mas também com o como ensinar. Os fragmentos dos estudos trazem exemplos de práticas pedagógicas emancipatórias aplicadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tais como: *“Práticas pedagógicas direcionadas para as crianças, com o foco no ensino de Ciências sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como potencializadora de uma alfabetização integral”* (D12, p. 78).

A partir destes destaques, nota-se que os documentos trazem contribuições da PHC para a construção de uma educação emancipadora nos Anos Iniciais, por meio do papel ativo do educando e do educador, cujos componentes curriculares e métodos de ensino buscam temas relevantes para a comunidade e a sociedade como um todo, por meio de uma educação problematizadora e emancipatória.

Nesse sentido, os documentos analisados reiteram com convicção a necessidade de uma educação comprometida com a discussão e o enfrentamento dos problemas da sociedade. Assim,

[...] a educação a partir da realidade concreta dos alunos, permite a construção das aulas, aglutina os elementos curriculares e as reflexões teóricas que incidem sobre estes e diretamente, nas relações sociais que atravessam, influenciam e condicionam a realidade existencial dos alunos (D14, p. 90).

Nesse contexto, as políticas de formação inicial e continuada de professores, a partir de seus referenciais subsidiários, conseguem olhar para o contexto da sala de aula, por meio de movimentos conceptivos que permitem ressignificar o processo educativo dos diferentes interlocutores, tornando-os protagonistas do seu fazer e do seu aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os compromissos descritos e refletidos, assumimos o de caracterizar a produção científica nacional relativa à PHC, refletida e/ou aplicada e analisada criticamente, no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste foco, 39 estudos (6 teses e 33 dissertações), produzidos no recorte temporal de 2010 a 2020, compuseram a amostra desta dissertação. O estudo possibilitou uma visão em extensão desta produção científica, com um foco de análise mais profundo no conjunto de 10 estudos que promoveram intervenções no espaço e tempo escolar, com o objetivo de promover uma prática pedagógica pautada nos pressupostos da PHC, analisando suas potencialidades e limites. Em forma de síntese, apresentamos os dados mais relevantes localizados e discutidos.

Inicialmente, quanto à distribuição temporal das pesquisas, identificamos a ausência de estudos nos anos de 2010 e 2011, o que evidencia que o interesse pelos estudos que envolvem os Anos Iniciais e a PHC passou a ter mais notoriedade a partir de 2012, crescendo gradativamente ao longo dos anos, atingindo seu ápice em 2015, 2017 e 2019, com um total de 6 estudos por ano.

Acerca da origem dos estudos, identificamos a presença de 17 instituições, 16 públicas e 1 comunitária. É observado ainda que as teses e dissertações estão distribuídas em 19 programas de pós-graduação, distribuídos pelas cinco regiões e por 11 estados brasileiros. As regiões Sudeste e Sul mostraram-se as mais produtivas neste foco, com 16 e 14 produções, respectivamente, ao longo da década. No Sul, houve destaque para o estado do Paraná, com 13 produções, concentrando 8 na Unioeste, seguido pelo Sudeste, com 10 produções, 8 concentradas na Unesp.

Em relação à formação acadêmica dos autores, foi observada uma variação grande de áreas em diálogo com o tema em foco, contudo, houve predomínio da formação em Pedagogia (21 autores), seguidos pelos formados em História (4 autores), Letras e Psicologia (3 autores cada), Matemática e Educação Física (2 autores cada), e as demais áreas de formação com 1 autor cada. Portanto, acerca desse descritor, os estudos ficam dentro do esperado e seu aspecto é coerente, pois trata-se da própria área da Pedagogia estar estudando e promovendo o conhecimento sobre a PHC e os Anos Iniciais.

Ainda sobre a formação dos orientadores, observou-se que a maioria possui titulação de mestrado e doutorado na área de Educação: 30 orientadores são mestres em Educação e 32 são doutores nesta mesma área, seguidos de mestres e doutores em outras áreas do conhecimento, ainda assim, com predomínio na área de Ciências Sociais e Humanas, como esperado.

Considerando o propósito assinalado nos objetivos deste estudo, através deles e das interfaces dos estudos que adensam o entendimento desta constituição formativa, é possível reiterar que entre as contribuições da PHC, em prol de uma educação emancipadora para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudos apontam que se faz necessário ir além da crítica e do discurso, é necessário anunciar o novo e promover as condições para que exista e prospere e se consolide. Mais do que nunca na história, é necessário investimento e empenho político e educacional para o entendimento dos distintos condicionamentos sociais, que perpassam a prática social e as práticas educativas em seus distintos níveis, indagando-nos: Qual é a nossa contribuição, enquanto educadores e gestores, neste processo de transformação ou manutenção da sociedade vigente? Acreditamos de fato na educação e em seu potencial transformador? Em que medida nossas convicções mobilizam nossas práticas ou nossa luta política para alcançar tais condições, de modo promover a tão anunciada educação emancipadora?

Atentando para a alteração das atividades humanas e seu impacto em todas as ações e decisões, tanto locais como globais, passamos a compreender que o ser humano é sujeito da história e que na sociedade capitalista não existe neutralidade, o que expressa a responsabilidade de cada indivíduo frente às contradições do mundo capitalista, por meio de diferentes práticas de exclusão, processos de fragilização e (des)empoderamento dos mais pobres e excluídos, principalmente a população mais vulnerável, cujo acesso restrito aos bens materiais, sociais e culturais definem seu destino na histórica. Valemo-nos de uma afirmação de Mészáros (2008), para mais bem compreender seu apelo a nossa participação, ativa e responsável, mediada pelas contribuições da educação atenta à formação humana, tendo em vista a transformação social.

As incursões efetuadas por meio desta dissertação de mestrado, com a PHC em suas distintas contribuições, nos permitem reafirmar seus propósitos: uma formação crítica, comprometida com a emancipação dos sujeitos, marcada pela atenção irrestrita da educação, tendo como ponto de partida à realidade concreta dos

estudantes, realidade essa mediada pelos elementos curriculares, pelas relações sociais que a atravessam e a condicionam. Seu compromisso prioritário trata da igualdade de oportunidades e da constante reflexão acerca da vigilância ideológica que perpassa os interesses dos dominantes, em contraposição aos interesses da classe trabalhadora.

Os estudos acerca da PHC evidenciam conexão com as concepções da THC e explicitam que a humanidade não nasce com as pessoas, mas a partir delas na relação com os demais sujeitos, mediadas pelas condições que lhe são oferecidas e destinadas, por meio da educação. Pautados no materialismo histórico-dialético, reitera-se a importância do acesso e a igualdade de condições, ensejando municiar o proletariado com o saber científico, como ferramenta para o desenvolvimento e emancipação humana e a instrumentalização da classe trabalhadora para a superação do capitalismo.

Quanto aos aspectos que interferem nas escolhas, implementações e vivências da PHC nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, as teses e dissertações analisadas reiteram a força que provém do conhecimento sistematizado, em suas diversas linguagens, bem como nos compromissos com a aprendizagem efetiva, as quais objetivam contribuir com a minimização ou eliminação dos processos de seletividade social, em contraponto com a formação humana integral desejada por esta perspectiva. Ao chamar atenção para o percurso formativo, que acolhe e respeita a totalidade, a historicidade, as contradições, as possibilidades de mediação, dentre outras, evidenciam as preocupações descritas por Libâneo (2016) e que se mostram com potencial destrutivo em relação ao projeto emancipador de Saviani. O autor argumenta que, desde a década de 1990, as políticas públicas vêm primando pelo atendimento à doutrina neoliberal com um ensino baseado em competências e com esvaziamento dos conteúdos nos currículos escolares, ainda presente nos nossos dias.

Os documentos analisados reiteram que a seleção de conteúdo, as metodologias e as práticas de avaliação precisam ser revistas, tendo em vista a formação humana integral, com ocupação atenta às necessidades de mudança e transformação dos sujeitos e da sociedade. Isso corrobora com o entendimento metodológico que se ancora na prática social inicial. Sinalizam, outrossim, que os questionamentos, a problematização e os conhecimentos prévios vão se constituindo

em ferramentas conceituais tendo em vista a resolução dos problemas, diante da apropriação conceitual buscada e que consolida a prática social final.

É oportuno destacarmos que assumir ao PHC como teoria pedagógica atenta aos desafios contemporâneos, requer sólido conhecimento teórico nas diferentes teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, com perspectivas e abordagens educacionais coerentes. Isso requer conhecimento dos conteúdos que correspondem às necessidades sociais dos sujeitos vinculados aos distintos processos educativos, quanto às suas finalidades e motivos, numa sociedade letrada. É preciso, pois, ter consciência do lugar que a escola ocupa nessa sociedade, e de que e para que servem os conteúdos selecionados e ensinados, tendo em vista a desconstrução das condições objetivas que geram exclusão.

Prosseguimos nesta síntese que o desenvolvimento das práticas pedagógicas pautadas na PHC são ressalvas éticas, são possibilidades reais, são mudanças possíveis, por mostrarem-se atentas às contribuições emancipadoras na educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todas as prospecções assinaladas consideram que a prática pedagógica pautada na PHC se configura num lastro promissor para a emancipação humana e para a superação da ordem social vigente, por ocupar-se da realidade do sujeito em aprendizagem, sem perder de vista a elucidação dos fatos, pela crítica construtiva, reconhecendo-se como sujeito e produtor da história e dos fatos que dela emergem.

No entanto, não podem ser silenciados neste processo as contradições e os limites que decorrem os processos educativos e formativos dos professores, os quais muitas vezes ignoram as dualidades que perpassam as escolhas, aparentemente ingênuas, feitas no percurso formativo e no exercício da docência, não destinando às crianças os direitos que lhe são devidos, quanto ao acesso ao conhecimento científico a que tem direito.

Há nesta perspectiva um outro projeto de sociedade, o qual transcende os muros da escola e que clama pelos compromissos coletivos de todos os educadores, sujeitos críticos atentos às singularidades que os cercam, particularmente no que tange às escolhas que devam fazer enquanto sujeitos autônomos e competentes para o exercício da docência. O que ensinar, como ensinar, porque ensinar, para quê e porquê são decisões que advêm de um conhecimento poderoso, que atravessa diretamente todas as escolhas feitas de modo consciente, na seleção dos conteúdos, metodologias e avaliação.

Dentre outros esforços de superação das desigualdades mobilizadas pelas organizações econômicas, entendemos que a PHC se constitua num desafio para pensar sobre quem são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem junto aos quais atuam, bem como a necessidade de compreender a efetividade dos conteúdos a serem ensinados, de modo que possam constituir-se em instrumentos de emancipação, com foco no que se quer atingir socialmente com a educação escolar.

Dado que a metodologia da PHC não corresponde a um procedimento estático e formal, mas sim a um movimento dialético, a adesão a esta abordagem pedagógica, igualmente constituída por movimentos éticos e políticos, reconhece que a existência humana e a educação como práticas mediadoras sociais e globais, o que demanda um instrumento radical de transformação e mudança na sociedade.

A conexão entre as tendências pedagógicas e os movimentos sociais explicita igualmente a desconexão com outros espaços e movimentos da sociedade civil organizada, vez que cotidianamente há incursões externas, demandando da escola atuações percebidas e compreendidas como processos inerentes às suas escolhas e atuações. As múltiplas inferências, quanto às competências da escola, têm estado no topo das problematizações nas últimas décadas.

Contudo, apesar das inúmeras contradições, vivenciadas no interior dos espaços educacionais, há movimentos formativos interessante, explicitando que precisamos estar atentos à realidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem na totalidade do ser social, a realidade de suas múltiplas determinações, articuladas pelos conceitos, conteúdos e relações.

É oportuno destacarmos a instrumentalização como primeira condição, para desencadear o processo de investigação, o qual permite ao professor adentrar a historicidade como categoria constitutiva de um movimento que busca elucidar as contradições a partir de referenciais que marcam a individualidade e coletividade que constitui os sujeitos. Cabe-nos destacar que este processo didático-pedagógico perpassa a prática social Inicial. É, portanto, esse o primeiro momento indicado por Saviani, quando chama a atenção para captar o conhecimento acerca das experiências de cada educando, fonte de saber acumulado historicamente, que auxilia na definição dos conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista propiciar ao educando novas formas de apreender a realidade no sentido de construir rupturas com os conceitos do senso comum produzidas em seu cotidiano. O segundo momento apresentado por Saviani é a problematização, o qual consiste em “detectar que

questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2012c, p. 64).

Ancorado nas perspectivas anunciadas, partir deste processo de mobilização significa compreender a necessidade da mediação, inserção atenciosa, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada por meio do conteúdo sistematizado, no qual os sujeitos se tornam protagonistas deste fazer. Compreendidos os processos em tela, outro destaque feito pelo autor é a instrumentalização processo compreendido como a “apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos) explicativas da realidade e de seus problemas, [...] tendo em vista sua apropriação” (Scalcon, 2003, p. 135).

Na sequência, ancorados nos estudos deste autor, tratamos da catarse, que, assim como a problematização e a instrumentalização, faz parte da base teórica e representa o momento que precede a assimilação subjetiva da estrutura da realidade. Na catarse ocorre a apropriação dos conhecimentos teórico-práticos relacionados aos problemas encontrados na prática social. Esse é, portanto, o momento pedagógico que possibilita a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2012c, p. 9). A Prática Social Final representa o ponto de retorno ao início (Prática Social Inicial), agora em um patamar mais elevado, em que professor e aluno apresentam níveis de conhecimentos diferentes, constitutivo do processo de elaboração conceitual (Geraldo, 2009).

Durante a realização desta dissertação, algumas dificuldades se impuseram. Inicialmente, a já anunciada por outros estudos do estado do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006; Ferreira, 2002), a dificuldade de iniciar os trabalhos de identificação dos textos e definição da amostra a partir dos elementos pré-textuais das teses e dissertações (Título, palavras-chave, resumo e introdução). Estes, em muitos casos, não deixam claro o foco do estudo, tornando a leitura por momentos confusa, não explicitando as informações necessárias, levando o pesquisador a se estender em leituras de outras partes do texto.

A segunda dificuldade enfrentada diz respeito às buscas nos bancos de dados. No processo identificamos a importância das palavras de busca, que acabam por definir, em boa medida, os rumos do estudo. Uma inconsistência na escolha das palavras de busca, difícil de dimensionar *a priori*, levou a idas e vindas e a um esforço grande para melhor selecionar o *corpus* do estudo. Trata-se da composição feita com

as expressões: “Pedagogia histórico-crítica” AND “pedagogia”. O termo “pedagogia” não atendeu às expectativas e levou a aglutinar textos que fugiam do escopo desta pesquisa, fato que exigiu a leitura de um volume de textos que acabaram sendo excluídos da amostra.

Além disso, no caminho de definição do *corpus* do estudo, foram realizadas diversas buscas que demandaram, igualmente, diversos exercícios de classificação dos textos. Os limites que enfrentam estudos desta natureza estão, principalmente, na fase inicial, realizada a partir da leitura de título, resumos e palavras-chave, e na coleta dos dados mais específicos e profundos das tese e dissertações, para a qual, muitas vezes, a leitura integral do texto se faz necessária. Portanto, é desafiadora a orientação do olhar do pesquisador, que se faz necessária, de tal forma que possa realizar a busca com a maior segurança e clareza possível, evidenciando as reais pretensões dos autores em relação àquilo a que o estudo se propôs e de fato realizou e que consta da textualização da pesquisa. Há de ser muito cuidadoso e persistente! Vale destacar que todas as etapas foram realizadas sem juízo de valor, pois trata-se de produzir conhecimento sobre conhecimentos já produzidos.

Ficou evidente nos estudos que é fundamental a presença constante da reflexão teórico-prática no universo acadêmico e escolar, para proposição de ações didático-pedagógicas que vão além dos métodos de ensino defendidos nos documentos institucionais. No entanto, atingir uma prática pedagógica crítica e contra-hegemônica que ultrapasse a compreensão é a barreira do senso comum, requer que o professor busque se aprofundar nos pressupostos da PHC para então colocá-la em prática na prática de aula.

Enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental encontrei limitações e possibilidades para incorporação desta vertente pedagógica na minha prática. Por se tratar de uma pedagogia contra-hegemônica, as limitações são frequentes, pois não encontrei amparo nos regimentos institucionais, na formação continuada de professores e nos colegas que muitas vezes optam em se pautar nas orientações postas pela instituição, até mesmo por falta de conhecimentos relativos a PHC. Porém, a partir do momento em que me propus a implementar esta proposta pedagógica na minha prática, iniciei uma jornada em busca de novos conhecimentos sobre a didática da PHC ao ponto de tornar possível seu desenvolvimento em sala de aula, sem deixar de avaliar constantemente esta prática e a realidade que a permeia.

É muito importante destacar que algumas indagações ainda permanecem, após a conclusão deste estudo, figuram algumas questões, as quais, em diferentes níveis e momentos de pesquisa, demandam buscas: Que tipo de homem a escola deseja formar ao ancorar seu projeto educacional na PHC e como essa formação reverbera na vida desses sujeitos? Como a PHC se faz presente nas matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia do Brasil? Compreendendo os cursos de licenciatura como de formação de professores, como a matriz pedagógica da PHC se faz presente nas licenciaturas em geral? Por fim, tais questões sinalizam que estas e outras indagações poderão ser objeto de estudo em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/103>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografia**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007.
- ANDERY, Maria Amélia Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2012.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 216-226, jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9712>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9712>. Acesso em: 5 set. 2022.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 30-45.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BARROS, Maria de Lourdes Teixeira. **Educação Ambiental no cotidiano da sala de aula**: um percurso pelos anos iniciais. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 2009.
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **BDTD**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 5 set. 2022.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 5. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo, SP: Atlas, 2000.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/issue/view/513>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Conhecimento escolar e lutas de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. 1987. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1559>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1559>. Acesso em: 15 set. 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades para a promoção do saber elaborado. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 93-107, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n2.h420>. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3013>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Fabiana da Silva. **Formação Continuada de Professores dos anos iniciais**: o ensino de ciência e a pedagogia histórico-crítica. 2021. 47 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41718>. Acesso em: 10 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. p. 69-90.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/gestao-e-administracao/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Turibio. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976. (Rumos da Cultura Moderna).

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 4-18, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.6044>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6044>. Acesso em: 10 maio. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 36-49.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais em educação: uma visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

LOPES, Silmara A. **Introdução à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo, SP: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 1130-1149, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8653412>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412>. Acesso em: 3 abr. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (org.). **Marx, Gramsci e Vygotsky**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico de Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MEGID NETO, Jorge (coord.). **O ensino de ciências no Brasil**: catálogo analítico de teses e dissertações, 1972-1995. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

MEGID NETO, Jorge. Três décadas de pesquisas em educação em ciências: tendência de teses e dissertações. *In*: NARDI, Roberto. **Pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 341-355.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/RoqueMoraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

NOSELLA, Paollo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.421>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/421>. Acesso em: 18 abr. 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v35i1.4927>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica no campo. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem: um desafio que persiste. **Revista Unifamma**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 30-36, nov. 2007.

PEREIRA, Juliana Aparecida Cobuci. O método investigativo de Marx: uma contribuição à construção do conhecimento. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, v. 18, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/sss.v18i0.8656804>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8656804>. Acesso em: 8 mar. 2022.

PINA, Leonardo Docena. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 115-131, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p115>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p115>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PIRES, Izadora dos Santos; MESSEDER NETO, Hédio da Silva. A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práticas pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela pedagogia histórico-crítica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1-36, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u873908>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35836>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

REGO, Luciane Borges; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Fabio Schwarz Soares dos. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências**: investigando articulações. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015. Disponível em: <https://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/22-12-2015/000852069.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012b.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0488>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 22-33, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: SP. Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revista_germinal/article/viewFile/9844/7129. Acesso em: 10 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012d.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCALCON, **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/290446>. Acesso em: 20 dez. 2022.

STENGERS, Isabelle. **Quem tem medo da Ciência?** São Paulo, SP: Siciliano, 1990.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_2_ex500.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo; MARTINS, Lígia Márcia. Finalidades, conteúdos e procedimentos de ensino em Pistrak, Vigotski e Saviani. *In*: GALVÃO, Ana Carolina et al. **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 37-60.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

APÊNDICE A – Distribuição e quantidade de pesquisas (dissertação e tese) por expressão de busca e classificação de acordo com a relação com o objeto/foco de estudo

Distribuição e quantidade de pesquisas (dissertação e tese) por expressão de busca e classificação de acordo com a relação com o objeto/foco de estudo

STATUS	
1) Repetidas (eliminadas)	
2) Eliminada	
13) Seleccionada	

CAPES (PALAVRAS-CHAVE: “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Pedagogia”

Nº	AUTOR(A)	ANO	TÍTULO	CLAS.	MOT ELIMIN/LEIT DETALHADA MESMO CONTEMP. AS PALAVRAS-CHAVE	STATUS 1 ^a FASE DE ANÁLISE
1	LUANA MARTINS FIGUEIREDO	2020	O POEMA CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
2	JAMILDO RIOS DE ALMEIDA	2019	A GINÁSTICA CIRCENSE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
3	CLARÍVIA FONTANA POSSAMAI	2014	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA

4	GABRIELA XAVIER PEREIRA POLON	2017	IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL	D	CONTEMPLA PHC, APRESENTA OS ANOS INICIAIS NO CORPO DO TEXTO, PORÉM NÃO ESPECIFICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS	ELIMINADA
5	MARIANA DE CÁSSIA ASSUMPÇÃO	2014	A PRÁTICA SOCIAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA EM LUKÁCS E VIGOTSKI	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
6	BRUNO NOVAIS DE SOUZA	2018	AS IMPLICAÇÕES DAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO- PEDAGÓGICO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
7	CAROLINA GÓIS FERREIRA	2019	FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO CONCEITO DE CLÁSSICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
8	ELIANE DE GODOI TEIXEIRA FERNANDES	2015	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR: POSSIBILIDADES APRESENTADAS PELO PIBID	D	CONTEMPLA ANOS INICIAIS, MAS NÃO CONTEMPLA PHC. FOCA APENAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - PHC APARECE APENAS NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS POR ISSO FOI CAPTURADA NAS BUSCAS	ELIMINADA
9	CELSO SIDINEI	2014	OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

	BALZAN		IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA			
10	TASSIA LIMA DE CAMARGO	2016	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS (1990-2014)	D	PHC, MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
11	JOSÉ DA CRUZ SOUZA	2017	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO PEDAGÓGICO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O PAPEL DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA MUNICIPAL - NTM DA SEMED - MARABÁ	D	CONTEMPLA PHC, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, EMBORA APARECE A PALAVRA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ESTE NÃO É O FOCO DA PESQUISA	ELIMINADA
12	MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI	2014	A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À LUZ DE GEORG LUKÁCS E LEV VIGOTSKI	D	CONTEMPLA PHC, ANOS INICIAIS APARECE APENAS UMA VEZ NO TEXTO, PORÉM NÃO É O FOCO DA PESQUISA-PHC	ELIMINADA
13	EDNA GORETTI MENEGATTI MOCELLIN	2019	O PDE E A EDUCAÇÃO POPULAR: A PRESENÇA DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS PRODUÇÕES DO PDE/PR NRE/FB 2007 – 2016 – O CASO DO COLÉGIO LÉO FLACH DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	D	FOCO DA PESQUISA É O PDE E NÃO OS ANOS INICIAIS (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO POPULAR)	ELIMINADA
14	IZAC TRINDADE COELHO	2016	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DO ENSINO DA	D15	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

			LEITURA E DA ESCRITA			
15	JULIANA OLIVEIRA LEITÃO	2019	A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA	D	CONTEMPLA PHC E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL APARECE APENAS NA EXPERIÊNCIA DO AUTOR, FOCO É COMPREENSÃO DA ARTE COMO TRABALHO CRIADOR E COMO CONHECIMENTO SENSÍVEL DA REALIDADE HUMANA	ELIMINADA
16	KAIRA MORAES PORTO	2017	FORMAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	CONTEMPLA PHC E O FOCO FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO CONTEMPLANDO OS ANOS INICIAIS NESTE PROCESSO	SELECIONADA
17	VINICIUS OLIVEIRA MACHADO	2019	CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A BNCC E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	D	CONTEMPLA A PHC E OS ANOS INICIAIS TOMANDO COMO BASE O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (2008) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	SELECIONADA
18	SANDRA TONIDANDEL	2014	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ”	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA

			(1980-1994)			
19	RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA SANTOS	2019	CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
20	PATRICIA CARVALHO REDIGULO	2018	MEMÓRIAS DA ESCOLA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES.	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
21	MILENA DOS SANTOS QUEIRÓZ CANDIDO	2017	CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	D	PHC APARECE COMO REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO, PESQUISA REALIZA UMA ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO PREDOMINANTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, SENDO UMA DELAS A PHC, OS ANOS INICIAIS APARECEM NO DECORRER DO TEXTO, PORÉM NÃO COMO FOCO DA PESQUISA	ELIMINADA
22	JULIANA PEREIRA RAGETELES GOMES	2018	DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
23	THUANY RAMOS LOPES ZAMBON	2019	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

			ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA			
24	PAULIANE GONÇALVES MORAES	2020	OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
25	JULIANO MACHADO DE ALMEIDA	2020	EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: O QUE ENSINAR? Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica	D	CONTEMPLA A PHC, PORÉM NÃO CONTEMPLA ANOS INICIAIS - REFERE-SE A MÚSICA NA ESCOLA	ELIMINADA
26	CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO	2020	PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO HISTÓRICA E MATERIALISTA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	D	CONTEMPLA A PHC E ANOS INICIAIS EM ALGUM MOMENTO, PORÉM O FOCO É A INTEGRAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA, PROMOVIDA PELO PIBID	ELIMINADA

CAPES (PALAVRAS-CHAVE: “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “anos iniciais”

Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO	CLAS.		STATUS
1	RAQUELINE BRITO DOS SANTOS	2015	ENSINO DE CIÊNCIAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
2	ALINE SIRLENE	2020	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CONCEPÇÕES E	D	PHC MAIS FORMAÇÃO DE	SELECIONADA

	DE SOUZA		PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		PROFESSORES MAIS ANOS INICIAIS	
--	----------	--	--	--	--------------------------------	--

IBCT (PALAVRAS-CHAVE: “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Pedagogia”

Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO	CLAS.		STATUS
1	IVONE RODRIGUES DOS SANTOS	2016	BASES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE APARECIDA DE GOIÂNIA/GO E CASCAVEL/PR	D	CONTEMPLA A PHC, FAZ UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS REFERIDAS CIDADES COM FOCO NO EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL CONTEMPLANDO OS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
2	IZADORA DOS SANTOS PIRES	2020	O ENSINO DE CIÊNCIAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O QUE AS PRÁXIS EDUCATIVAS REVELAM	D	CONTEMPLA A PHC E OS ANOS INICIAIS APARECE APENAS EM UM APÊNDICE DO ESTUDO	ELIMINADA
3	LUDMILA SIQUEIRA MOTA VIANA	2017	EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: APROXIMAÇÕES DIALÓGICAS	D	PHC MAIS TEMAS GERAIS CONTEMPLANDO OS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
4	ADAUTO DE JESUS PEREIRA	2016	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
5	ALINE NEVES VIEIRA DE	2013	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE	D	NÃO CONTEMPLA ANOS INICIAIS E A PHC APARECE	ELIMINADA

	SANTANA		GOIÂNIA		APENAS EM UMA REFERÊNCIA	
6	AMANDA NASCIMENTO MODESTO	2020	MEMÓRIA E PERFORMANCE: POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL EM PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES.	D	NÃO CONSTA PHC NEM ANOS INICIAIS	ELIMINADA
7	ANDERSON JOSÉ DE OLIVEIRA	2015	EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA.	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
8	ANDRÉ CANEVALLE REZENDE	2020	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICO- FILOSÓFICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI	D	CONTEMPLA A PHC, MAS NÃO CONTEMPLA ANOS INICIAIS	ELIMINADA
9	ANDRÉA VAZ SILVA	2014	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS E PRODUÇÃO DE TEXTO	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
10	CHARLLES PHETTERSON PEREIRA QUIRINO DE SOUSA	2020	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A ABORDAGEM DO ESPORTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
11	DANIEL JOSÉ DA CUNHA	2019	EDUCAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROJETO CIDADES EDUCADORAS	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
12	DANIELLE MENDONÇA SOUSA FERREIRA	2020	ESCOLAS EM TRANSIÇÃO – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?	D	CONTEMPLA A PHC NO REFERENCIAL TEÓRICO E NOS DOCUMENTOS ANALISADOS, O FOCO DE ANÁLISE É O ENSINO	SELECIONADA

					FUNDAMENTAL, CONTEMPLANDO TANTO OS ANOS INICIAIS COMO OS ANOS FINAIS	
13	DÉBORA GONÇALVES DE BASTOS	2019	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
14	DOUGLAS GONÇALVES DA SILVA	2015	A FABULOSA VIAGEM DO PROFESSOR HERMENEGILDO RUMO À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	D	CONTEMPLA PHC, MAS NÃO CONTEMPLA OS ANOS INICIAIS QUE APARECE APENAS NA DESCRIÇÃO FORMAÇÃO DO AUTOR	ELIMINADA
15	EDNA GORETTI MENEGATTI MOCELLIN	2019	O PDE E A EDUCAÇÃO POPULAR: A PRESENÇA DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS PRODUÇÕES DO PDE/PR NRE/FB 2007 – 2016 – O CASO DO COLÉGIO LÉO FLACH DE FRANCISCO BELTRÃO/PR	D	REPETIDA	ELIMINADA
16	EFRAIN MACIEL E SILVA	2013	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	D	CONTEMPLA PHC, PORÉM NÃO IDENTIFICAMOS ANOS INICIAIS, APENAS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	ELIMINADA
17	ELIANE VIANA	2017	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
19	VIVIANE	2020	INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

	GRZECHOTA SELZLER		HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO: HÁ UM CAMINHO			
20	TATIANE SANTOS DE BRITO	2014	OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
21	TAISE SOETH	2014	SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
22	TAÍS BUCH PASTORIZA	2015	ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ALUNOS COM CEGUEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
23	SORÁI VAZ DA SILVA	2017	POTENCIALIDADES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS NATURAIS	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
24	SOLANGE NATALINA BOESING CRESTANI	2018	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	D	PHC MAIS FORMAÇÃO DE PROFESSORES MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
25	SOLANGE DE CASTRO	2019	O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	D	PHC MAIS TEMAS GERAIS CONTEMPLANDO OS ANOS INICIAIS	EIXO 03
26	SIMÃO DIEGO ZANCHETTI DA	2020	AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2016 E AS TEORIAS CRÍTICAS DA	D	CONTEMPLA PHC, MAS NÃO TEM FOCO NOS ANOS INICIAIS	ELIMINADA

	LUZ		EDUCAÇÃO.			
27	SILVANA CITADIN MADEIRA	2012	“PRÁTICA”: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA E PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANAS PARA O CONCEITO DE MULTIPLICAÇÃO	D	NÃO CONTEMPLA ANOS INICIAIS	ELIMINADA
28	ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI	2014	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DOCENTE	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
29	ROSANGELA MIOLA GALVÃO DE OLIVEIRA	2015	LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	D	CONTEMPLA PHC, MAS NÃO Foca NOS ANOS INICIAIS	ELIMINADA
30	RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES	2019	[ENTRE] TECENDO OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E LIMITES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO MUNICÍPIO DE IGARASSU- UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC MAIS TEMAS GERAIS MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
31	RENATO SEBASTIÃO ALVES	2019	EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE UMA NECESSÁRIA APROXIMAÇÃO	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
32	MERILIN BALDAN	2011	A REPRESENTAÇÃO DO ATO DE ENSINAR: CONTINUIDADES E RUPTURAS DA CONCEPÇÃO DE ENSINO NA PEDAGOGIA TRADICIONAL, NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DA CAPES	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
33	MARLISE MARLENE	2020	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA

	ANDRIGHETTI BIALESKI					
34	MARIANA DE CÁSSIA ASSUMPÇÃO	2014	A PRÁTICA SOCIAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA EM LUKÁCS E VIGOTSKI	D	REPETIDA	ELIMINADA
35	MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI	2014	A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À LUZ DE GEORG LUKÁCS E LEV VIGOTSKI	D	REPETIDA	ELIMINADA
36	MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA	2013	SEXUALIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DO MEC E DA UNESCO PARA INSERÇÃO DO TEMA NAS ESCOLAS	D	PHC MAIS TEMAS GERAIS CONTEMPLANDO OS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
37	LUZIA ALVES DA SILVA	2015	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
38	LUÍS CARLOS DA SILVA	2020	DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA E DAS POSSIBILIDADES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
39	LUCIANA SANT'ANA	2020	UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA LEI DE COULOMB E DA LEI DE GAUSS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
40	LUCAS DA SILVA MOREIRA	2016	A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA PELA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO A PEDAGOGIA DE	D	NÃO TEM OS ANOS INICIAIS COMO FOCO	ELIMINADA

			PROJETOS			
41	LIVALDO TEIXEIRA DA SILVA	2018	DIDÁTICA COERENTE COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS DE APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO JOVEM ADULTO TRABALHADOR	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
42	LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO	2018	A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015)	D	FAZ UMA ANÁLISE DOS REFERIDOS DOCUMENTOS EM DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO INCLUINDO OS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
43	LARISSA QUACHIO COSTA	2014	O ENSINO DE LITERATURA: POSSÍVEL HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO NO CONTEXTO DA ATUAL SOCIEDADE	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
44	KERLYN TATIANA SCHULZ NIESVALD	2020	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA	D	FALA DOS ANOS INICIAIS APENAS NA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DA AUTORA	ELIMINADA
45	KAIRA MORAES PORTO	2017	FORMAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	REPETIDA	ELIMINADA
46	JULIANA PEREIRA RAGETELES GOMES	2018	DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	D	REPETIDA	ELIMINADA
47	JUSSARA	2019	ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE	D	PHC MAIS TEMAS GERAIS MAIS	SELECIONADA

	MARQUEZI		PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)		ANOS INICIAIS	
48	JOSÉ KEMESON DA CONCEIÇÃO SOUZA	2018	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
49	IZAC TRINDADE COELHO	2016	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	D	REPETIDA	ELIMINADA
50	GILBERTO ANTES	2020	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR CRÍTICO	D	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
51	ANDRÉIA VAZ SILVA	2014	A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
52	FABIO SCHWARZ SOARES DOS SANTOS	2015	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: INVESTIGANDO ARTICULAÇÕES	D	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
53	FRANCISCO THIAGO SILVA	2017	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL: CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	T	PHC MAIS FORMAÇÃO DE PROFESSORES MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

54	CAROLINA NOZELLA GAMA	2015	PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI	T	PHC MAIS TEMAS GERAIS MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
55	CÁSSIA HACK	2017	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E O EMBATE DE PROJETOS NO CAMPO DE CONHECIMENTO DA SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA	T	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
56	CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO	2017	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO: A CLASSIFICAÇÃO COMO UM SABER PROFISSIONAL	T	PHC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA
57	CLAUDIA DE CARVALHO COSMO ALMEIDA	2015	DERMEVAL SAVIANI: PROFESSOR INTELECTUAL	T	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
58	CRISTINA SOUZA PARAISO	2015	O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PAUTADA NA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	T	CONTEMPLA A PHC, E ANOS INICIAIS APARECEM APENAS EM UM ANEXO, PORÉM A PESQUISA TEM COMO FOCO TEORIA GERAL DA GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	ELIMINADA
59	FATIMA APARECIDA DE	2012	CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES	T	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

	SOUZA FRANCIOLI		INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
60	JULIANA NEVES JUNQUEIRA	2014	POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL HISTÓRICO- CRÍTICA NA ESCOLA	T	CONTEMPLA PHC E NÃO CONTEMPLA ANOS INICIAIS	ELIMINADA
61	MATHEUS BERNARDO SILVA	2018	O OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	T	PHC E OUTROS FOCOS	ELIMINADA
62	NATALIA DE LIMA BUENO	2013	TECNOLOGIA EDUCACIONAL E REIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA A PARTIR DE MARX E LUKÁCS	T	CONTEMPLA A PHC, TENDO COMO FOCO A TECNOLOGIA EDUCACIONAL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CRÍTICA, TRABALHO O ENSINO FUNDAMENTAL, CONTEMPLANDO OS ANOS INICIAIS E FINAIS	SELECIONADA
63	ROSANE TOEBE ZEN	2018	IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL- PR: CONTRADIÇÕES ENTRE AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO MUNICIPAL	T	PHC MAIS ANOS INICIAIS	SELECIONADA

IBCT (PALAVRAS-CHAVE: “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “anos iniciais”

Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO	CLAS.		STATUS
1	JOSÉ KEMESON DA CONCEIÇÃO SOUZA	2018	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	D	REPETIDA	ELIMINADA
2	MIRIAM MARGARETE PEREIRA DA CRUZ	2016	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	D	PHC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANOS INICIAIS	SELECIONADA

APÊNDICE B – Distribuição das pesquisas (dissertação e tese) e classificação de acordo com a relação com o objeto/foco de estudo

Distribuição das pesquisas (dissertação e tese) e classificação de acordo com a relação com o objeto/foco de estudo
(SELECIONADAS PARA COMPOR O *CORPUS* DA PESQUISA)

Legenda de cor por objeto/foco da pesquisa:

OBJETO/FOCO	
●	Eixo 01: PHC e formação de professores para os anos iniciais (6 textos, sendo 4 dissertações e 2 teses);
●	Eixo 02: PHC e anos iniciais (26 textos, sendo 23 dissertações e 03 teses);
●	Eixo 03: PHC e temas diversos nos anos iniciais (7 textos, sendo 6 dissertações e 1 tese).

CLAS. Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO	EIXO
D1	MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA	2013	SEXUALIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DO MEC E DA UNESCO PARA INSERÇÃO DO TEMA NAS ESCOLAS	EIXO 03
D2	LUDMILA SIQUEIRA MOTA VIANA	2017	EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: APROXIMAÇÕES DIALÓGICAS	EIXO 02
D3	TAISE SOETH	2014	SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EIXO 02
D4	ALINE SIRLENE DE SOUZA	2020	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EIXO 01

D5	IVONE RODRIGUES DOS SANTOS	2016	BASES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE APARECIDA DE GOIÂNIA/GO E CASCAVEL/PR	EIXO 03
D6	ANDERSON JOSÉ DE OLIVEIRA	2015	EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA	EIXO 02
D7	ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI	2014	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DOCENTE	EIXO 02
D8	ANDRÉA VAZ SILVA	2014	A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS E PRODUÇÃO DE TEXTO	EIXO 02
D9	TAÍS BUCH PASTORIZA	2015	ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ALUNOS COM CEGUEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	EIXO 02
D10	LUZIA ALVES DA SILVA	2015	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	EIXO 02
D11	FABIO SCHWARZ SOARES DOS SANTOS	2015	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: INVESTIGANDO ARTICULAÇÕES	EIXO 02
D12	RAQUELINE BRITO DOS SANTOS	2015	ENSINO DE CIÊNCIAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	EIXO 02
D13	TASSIA LIMA DE CAMARGO	2016	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS (1990-2014)	EIXO 02
D14	ADAUTO DE JESUS PEREIRA	2016	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DA	EIXO 02

			GEOMETRIA ESPACIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	
D15	IZAC TRINDADE COELHO	2016	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	EIXO 02
D16	CELSO SIDINEI BALZAN	2014	OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA	EIXO 02
D17	ELIANE VIANA	2017	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)	EIXO 02
D18	KAIRA MORAES PORTO	2017	FORMAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	EIXO 02
D19	SOLANGE NATALINA BOESING CRESTANI	2018	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	EIXO 01
D20	LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO	2018	A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015)	EIXO 03
D21	VINICIUS OLIVEIRA MACHADO	2019	CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A BNCC E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	EIXO 02
D22	JOSÉ KEMESON DA CONCEIÇÃO SOUZA	2018	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	EIXO 02
D23	SORÁI VAZ DA SILVA	2017	POTENCIALIDADES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS NATURAIS	EIXO 02
D24	RAQUEL ELISABETE DE	2019	CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	EIXO 02

	OLIVEIRA SANTOS		EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	
D25	THUANY RAMOS LOPES ZAMBON	2019	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	EIXO 02
D26	SOLANGE DE CASTRO	2019	O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	EIXO 03
D27	RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES	2019	[ENTRE] TECENDO OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E LIMITES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO MUNICÍPIO DE IGARASSU - UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA	EIXO 03
D28	JUSSARA MARQUEZI	2019	ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)	EIXO 03
D29	MIRIAM MARGARETE PEREIRA DA CRUZ	2016	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	EIXO 01
D30	DANIELLE MENDONÇA SOUSA FERREIRA	2020	ESCOLAS EM TRANSIÇÃO – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?	EIXO 01
D31	VIVIANE GRZECHOTA SELZLER	2020	INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO: HÁ UM CAMINHO	EIXO 02
D32	PAULIANE GONÇALVES MORAES	2020	OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA	EIXO 02
D33	TATIANE SANTOS DE BRITO	2014	OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO	EIXO 02
T1	CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO	2017	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO: A	EIXO 01

			CLASSIFICAÇÃO COMO UM SABER PROFISSIONAL	
T2	NATALIA DE LIMA BUENO	2013	TECNOLOGIA EDUCACIONAL E REIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA A PARTIR DE MARX E LUKÁCS	EIXO 02
T3	FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI	2012	CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EIXO 02
T4	ROSANE TOEBE ZEN	2018	IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: CONTRADIÇÕES ENTRE AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO MUNICIPAL	EIXO 02
T5	CAROLINA NOZELLA GAMA	2015	PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI	EIXO 03
T6	FRANCISCO THIAGO SILVA	2017	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL: CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	EIXO 01

APÊNDICE C – Referências utilizadas no *corpus* da pesquisa que envolvem a PHC

Referências utilizadas no *corpus* da pesquisa que envolvem a PHC.

Discussões		Classificação				Total de citações	
Autor (ano)	Obra	Livro	Tese/ Dis.	Artigo	Outros	Tese	Dis.
BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. (2012)	A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). Pedagogia Histórico-Crítica : desafios e perspectivas para uma educação transformadora.	X				1	1
BIAVATTI, W. (2016)	O ensino da arte na educação básica e a pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares : contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.	X					1
CASTANHA, A. P. (2013)	Pedagogia histórico-crítica – editorial.				X	1	
DUARTE, N. (2016)	Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética do desenvolvimento em Vigotski. Fórum Linguístico , Florianópolis, v. 13, n. 4.			X			1
DUARTE, N. (2000)	A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação			X			1

	escolar. Educação & Sociedade , Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105.						
DUARTE, N. (2013)	A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 5, n. 2.			X			3
DUARTE, N. (2016)	Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. <i>In</i> : LOMBARDI, José Claudinei (org.). Crise capitalista e educação brasileira . 1. ed.	X					1
DUARTE, N. (2011)	Fundamentos da pedagogia histórico-crítica – a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. <i>In</i> : MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico-crítica – 30 anos . Campinas: Autores Associados.			X		1	1
DUARTE, N. (2018)	A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. <i>In</i> : PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas .	X					1
DUARTE, N. (2008)	Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? <i>In</i> : LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos . 2. ed. Campinas: Autores Associados.	X				1	
DUARTE, N. (2012)	O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. <i>In</i> : IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no 140 Brasil”. Anais [...] .			X		1	
DUARTE, N. (2003, 2008)	Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões . Campinas: Autores Associados.	X				1	8
DUARTE, N.	Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações			X		3	16

(2000, 2001, 2004, 2006, 2011)	neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.						
DUARTE, N. (1999, 2013)	A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.	X				3	3
DUARTE, N. (1996, 1999, 2001, 2007)	Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.	X				2	6
DUARTE, N. (2005, 2000)	Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.	X				2	6
DUARTE, N. (2001, 2003, 2008)	As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.	X				2	5
DUARTE, N. (2004)	Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados.	X				1	3
DUARTE, N. (2006)	A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural.			X		1	
DUARTE, N. (2013)	A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados,	X					8
DUARTE, N. (2016)	Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados.	X					11
DUARTE, N. (2019)	A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. Pro-Posições , Campinas, v. 30, p. 1-23.			X			1
DUARTE, N. (1994)	Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. <i>In</i> : SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília.			X			1
DUARTE, N.	A Importância da Concepção de Mundo para a Educação Escolar:			X			1

(2015)	Porque a Pedagogia Histórico-Crítica Não Endossa o Silêncio de Wittgenstein. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25.						
DUARTE, N. (2013)	Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: Estudos sobre Educação , Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29.			X			1
DUARTE, N.; SAVIANI, D. 2012	Pedagogia Histórico crítica e luta de classes na educação escolar . Campinas: Autores Associados.	X					1
DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. O. (2011)	A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, número especial, p. 38 -57, abr.			X		1	
DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (2010)	Arte, conhecimento e paixão na formação humana : sete ensaios de pedagogia histórico-crítica.	X				1	1
FERREIRA, N. B. P. (2012)	A catarse e a pedagogia histórico-crítica : contribuições para o ensino de literatura. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.		X				1
GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. (2019)	Fundamentos da Didática Histórico-Crítica . 1. ed. Campinas: Autores Associados.	X					3
GASPARIN, J. L. (2013, 2014)	Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática? In: ORSO, P. J. <i>et al.</i> (org.). Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização .	X					4
GASPARIN, J. L. (2002, 2003, 2005, 2007, 2009,	Uma didática para a pedagogia histórico-crítica .	X				1	15

2011, 2012)							
GIARETTO, M. O. (2015, 2016)	A pedagogia histórico-crítica e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica; Educação e Desenvolvimento Humano. Anais [...] . Bauru: Unesp.			X			2
LOMBARDI, J. C. (2017)	A revolução Soviética e a pedagogia histórico-crítica. In: CASTANHA, André Paulo; MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José (org.). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução : 100 anos da revolução russa.	X					1
LOMBARDI, J. C. (2018)	Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.).	X					1
LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. (2015)	A perspectiva histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. Perspectiva , Florianópolis, v. 33, n. 1.				X		1
LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. (2015)	A pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. Perspectiva , Florianópolis, v. 33, n. 1.			X			1
MALANCHEN, J. (2014)	A pedagogia histórico-crítica e o currículo : para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.		X			1	3
MALANCHEN, J. (2016)	Cultura, conhecimento e currículo : contribuições da pedagogia Histórico-crítica. 1. ed. Campinas: Autores Associados.	X				2	6
MALANCHEN, J. (2015, 2016)	Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo <i>versus</i> multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. Germinal: Marxismo em Debate , Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun.			X		1	

MALANCHEN, J. (2016)	As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. <i>In</i> : MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia; PAGNONCELLI, Claudia (org.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, p. 17-48.	X					1
MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; PAGNONCELLI, C. (2012)	A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. <i>In</i> : BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, p. 59-84.	X					4
MALANCHEN, J.; DOLLA, M.; DUARTE, N. (2007)	A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético. Roteiro , Joaçaba, v. 32.			X		1	1
MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. (2013)	O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 5, n. 2.			X			1
MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. (2018)	Educação Escolar e o Desenvolvimento do Pensamento Conceitual na Adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR on-line , Campinas, v. 18, n. 4, [78], p. 1130-1149.			X			1
MARSIGLIA, A. C. G. (2013)	Infância e pedagogia histórico-crítica.	X				1	2
MARSIGLIA, A. C. G.	Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática				X		2

(2005)	pedagógica do professor na educação infantil? Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia).						
MARSIGLIA, A. C. (2012)	O tema da diversidade na Pedagogia Histórico-crítica. <i>In</i> : MARSIGLIA, Ana Carolina G.; BATISTA, Eraldo Leme (org.). Pedagogia histórico-crítica : desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados.	X					2
MARSIGLIA, A. C. G. (2016)	Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. <i>In</i> : MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico : do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados.	X					2
MARSIGLIA, A. C. G. (2011)	A prática pedagógica Histórico-Crítica : na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados.	X					1
MARSIGLIA, A. C. G. (2011)	Pedagogia histórico-crítica : 30 anos. Campinas: Autores Associados.	X				1	4
MARSIGLIA, A. C. G. (2011)	A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental . Campinas: Autores Associados.	X				2	7
MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (2012)	Pedagogia histórico-crítica : desafios e perspectivas para uma educação transformadora.	X				2	2
MARSIGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, S. S. (2016)	A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Revista Brasileira de Alfabetização , Vitória, v. 1, n. 4.			X			1
MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. (2019)	Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, v. 19.			X			1

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. (2015)	Dossiê ‘Pedagogia histórico-crítica: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar’.			X		1	
MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. (2011)	Programa Escola Ativa: uma análise crítica. Salvador.				X		1
MARTINS, L. M. (2013)	Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez.			X			4
MARTINS, L. M. (2015)	A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 7, n. 1.			X			1
MARTINS, L. M. (2004, 2012)	Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. <i>In</i> : DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade . 2. ed. Campinas: Autores Associados.	X					4
MARTINS, L. M. (2008)	Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural. <i>In</i> : MARTINS, L. M. (org.). Sociedade, Educação e Subjetividade : reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica.	X					1
MARTINS, L. M. (2016)	Fundamentos da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. <i>In</i> : PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de (org.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares : contribuições a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Atores Associados.	X					2
MARTINS, L. M.	As aparências enganam: divergências entre o materialismo			X		2	1

(2006, 2007)	histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG.						
MARTINS, L. M. (2018)	O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. <i>In</i> : PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.	X					1
MARTINS, L. M. (2011)	Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. <i>In</i> : MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. 1. ed. Campinas: Autores Associados.	X					2
MARTINS, L. M. (2013, 2015)	O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.	X				4	20
MARTINS, L. M. (2013)	Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, n. 52, p. 286-300, 2013.			X			1
MARTINS, L. M. (2016)	Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. <i>In</i> : MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados.	X					2
MARTINS, L. M. (2013)	O papel da educação escolar na formação de conceitos. <i>In</i> : MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Infância e pedagogia histórico-crítica.	X				1	
MARTINS, L. M. (2007)	Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados.	X					1

MARTINS, L. M. (2008)	Educação e luta de classes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.	X					1
MARTINS, L. M. (2011)	Educação e sociedade: uma relação desafiadora. Cascavel: EDUNIOESTE.			X			1
MARTINS, L. M. (2011)	Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. <i>In:</i> ORSO, P. J. <i>et al.</i> (org.). Educação, Estado e Contradições Sociais.			X			1
MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. (2018)	Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Educar em Revista , v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out.			X			1
MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. (2015)	As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.	X				1	1
MAZARO, O. (2017)	Pedagogia histórico-crítica e o currículo de Cascavel: implantação, implementação e efetivação. <i>In:</i> XIV jornada HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da 160 revolução russa. Anais [...]. Unioeste.			X			1
MAZARO, O. (2017)	Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: expressão de luta da classe trabalhadora para a superação da condição de dominação. <i>In:</i> II seminário interinstitucional de pesquisa em educação da região sul. Anais [...]. PPGE Unioeste.			X			1
ORSO, P. J. (2012)	As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. <i>In:</i> IX Seminário Nacional de estudos e pesquisa “História, sociedade e educação no Brasil. Anais [...].			X			1
ORSO, P. J. (2015, 2016)	Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. <i>In:</i> BASSO, J. D.; SANTOS, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). Pedagogia histórico-crítica no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro &	X					2

	João Editores e Navegando.						
ORSO, P. J. (2017)	Os desafios de uma educação revolucionária. <i>In</i> : ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução : 100 anos da revolução russa.	X					1
ORSO, P. J.; MALANCHEN, J. (2016)	Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. <i>In</i> : X Seminário Nacional do HISTEDBR. Anais [...] .			X			1
ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (2017)	Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução : 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Armazém do Ipê.				X		1
ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. (2014)	A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. <i>In</i> : ORSO, Paulino José <i>et al.</i> (org.). Pedagogia histórico-crítica : a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.	X					5
PAGNONCELLI, C. (2011)	Painel sobre tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica . Videoconferência da Faculdade de Educação da Unicamp: FE 192. Aula 13.				X		1
PASQUALINI, J. C. (2015)	Objetivos de ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 7, n. 1			X		1	1
PASQUALINI, J. C. (2010)	Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural : um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.		X			1	
PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T.	Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação			X			1

B. (2008)	escolar. Educação em Evista , v. 9, n. 1.						
PASQUALIN, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (2018)	Pedagogia histórico-crítica : legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações.			X			2
SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. (2015)	Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 7, n. 1.			X			1
SAVIANI, D. (2014)	A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: SILVA, João Carlos da <i>et al.</i> (org.). Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização . 1. ed. Curitiba: CRV.	X				3	20
SAVIANI, D. (1997)	Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. Comunicação & Educação , São Paulo, v. 8, p. 63-77.			X		1	
SAVIANI, D. (2009)	Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116.			X			1
SAVIANI, D. (2000)	Educação Brasileira : estrutura e sistema. 8. ed. Campinas: Autores Associados.	X				1	1
SAVIANI, D. (2003, 2004)	Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. Espaço Pedagógico , v. 10, p. 77-97.			X		2	
SAVIANI, D. (2001)	Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, n. 3, jul.			X			1
SAVIANI, D. (1980, 1983, 1996, 1997, 2000,	Educação : do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados.	X				5	20

2002, 2004, 2007, 2009, 2013)							
SAVIANI, D. (2005, 2008, 2012)	Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. <i>In</i> : SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (org.). Marxismo e educação : debates contemporâneos.			X		1	4
SAVIANI, D. (2006)	Marxismo e educação. Princípios , São Paulo, v. 14, p. 37-45.			X		1	
SAVIANI, D. (2007, 2008, 2010, 2011, 2013)	História das ideias pedagógicas no Brasil . Campinas: Autores Associados.	X				6	14
SAVIANI, D. (2007, 2011)	Marxismo e pedagogia . Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo).			X		2	
SAVIANI, D. (2007)	Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa , Rio de Janeiro, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr.				X	2	
SAVIANI, D. (2007)	O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. Educação e Filosofia , Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez.			X		1	
SAVIANI, D. (2007)	Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação , v. 12 n. 34, jan./abr.			X		1	3
SAVIANI, D. (1991, 1992, 1994, 2003, 2005, 2008, 2011, 2012, 2013)	Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.	X				3	34
SAVIANI, D. (2010)	Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. Faz Ciência (UNIOESTE. Impresso), v. 1, p. 13-35.				X	1	
SAVIANI, D.	A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista			X		1	1

2010, 2012	Brasileira de Educação , v. 15, n. 45, set./dez.						
SAVIANI, D. (1983, 1984, 1985, 1986, 1991, 1994, 1999, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012, 2018)	Escola e democracia . Campinas, SP: Autores Associados.	X				05	36
SAVIANI, D. (2013)	A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. <i>In</i> : Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método. Anais [...] .				X	1	1
SAVIANI, D. (2013)	Infância e pedagogia histórico-crítica . <i>In</i> : MARSIGLIA, A. C. G. (org.).	X				1	4
SAVIANI, D. (2015)	O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun.			X		1	3
SAVIANI, D. (2015)	Sobre a natureza e a especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun.				X	1	1
SAVIANI, D. (2011, 2013)	Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. <i>In</i> : MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico crítica : 30 anos.	X				1	6
SAVIANI, D. (2007)	Os desafios da Educação Pública na Sociedade de Classes. <i>In</i> : ORSO, Paulino <i>et al.</i> (org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias . Campinas: Autores Associados.	X				1	
SAVIANI, D.	Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano : novas	X					3

(2019)	aproximações. Campinas: Autores Associados.						
SAVIANI, D. (1992, 2008, 2014)	A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil Argentina , v. 3, n. 2.			X			3
SAVIANI, D. (2012)	Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels.				X		1
SAVIANI, D. (2017)	Pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica. YouTube , 4 jul. 2017. Acesso em: 4 set. 2019.				X		1
SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (2002)	Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados.	X				1	
SILVA, J. C. <i>et al.</i> (2014)	Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. 1. ed.	X					1

Fonte: Autora (2022).

Total de referências relativas à PHC referenciadas nas teses e dissertações

DISCUSSÕES	CATEGORIA DE TEXTO					TOTAL DE CITAÇÕES		
	Livro	T/Dis.	Art.	Outros	T. obras	Tese	Dis.	T. citações
BATISTA, E. L.; LIMA, M. R.	1	0	0	0	1	1	1	2
BIAVATTI, W.	1	0	0	0	0	0	1	1
CASTANHA, A. P.	0	0	0	1	1	1	0	1
DUARTE, N.	11	0	11	0	22	19	79	98
DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S.	1	0	0	0	1	1	1	2
DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H.	0	0	1	0	1	1	0	1
DUARTE, N.; SAVIANI, D.	1	0	0	1	0	0	1	1
FERREIRA, N. B. P.	0	1	0	0	1	0	1	1
GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M.	1	0	0	0	1	0	3	3
GASPARIN, J. L.	2	0	0	0	2	1	19	20
GIARETTO, M. O.	0	0	1	0	1	0	2	2
LOMBARDI, J. C.	2	0	0	0	2	0	2	2
LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G.	0	0	1	1	2	0	2	2
MALACHEN, J.	2	1	1	0	4	4	10	14
MALACHEN, J.; ANJOS, R. O. E.	0	0	2	0	2	0	2	2
MALACHEN, J.; DOLLA, M.; DUARTE, N.	0	0	1	0	1	1	1	2
MALACHEN, J.; MATOS, N. S. D.; PAGNONCELLI, C.	1	0	0	0	1	0	4	4
MARSIGLIA, A. C. G.	7	0	0	1	8	4	20	24
MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, L.	1	0	0	0	1	2	2	4
MARSIGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, S. S.	0	0	1	0	1	0	1	1
MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, M. L.	0	0	1	1	2	1	1	1
MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.	0	0	1	0	1	0	0	1

MARTINS, L. M.	10	0	6	0	16	7	43	50
MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.	0	0	1	0	1	0	1	1
MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G.	1	0	0	0	1	1	1	2
MAZARO, O.	0	0	2	0	2	0	2	2
ORSO, P. J.	2	0	1	0	3	0	4	4
ORSO, P. J.; MALACHEN, J.	0	0	1	0	1	0	1	1
ORSO, P. J.; MALACHEN, J.; CASTANHA, A. P.	0	0	0	1	1	0	1	1
ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S.	1	0	0	0	1	0	5	5
PAGNONCELLI, C.	0	0	0	1	1	0	1	1
PASQUALINI, J. C.	0	0	1	0	1	2	1	3
PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B.	0	0	1	0	1	0	1	1
PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M.	0	0	1	0	1	0	2	2
SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S.	0	0	1	0	1	0	1	1
SAVIANI, D.	10	0	12	6	28	60	158	218
SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.	1	0	0	0	1	0	1	1
SILVA, J. C.	1	0	0	0	1	0	1	1

Fonte: Autora (2022).

APÊNDICE D – Formação acadêmica dos orientadores das teses e dissertações

Formação acadêmica dos orientadores das teses e dissertações

Área do conhecimento	Autor	Orientador
Comunicação social e Jornalismo	0	1
Ciências Biológicas	1	2
Ciências sociais	1	2
Direito		2
Educação Física	2	2
Filosofia	1	5
Física	1	1
Geografia	1	0
História	4	3
Letras-Letras e letras Libras	3	2
Matemática	2	2
Música	1	0
Pedagogia	21	16
Psicologia	3	5

Áreas de titulação dos orientadores das teses e dissertações

Área do conhecimento	Mestrado	Doutorado
Jornalismo	0	1
Ecologia e recursos naturais	1	
Educação	30	32
Educação em ciências e matemática	2	2
Educação especial	2	
Física	1	1
Psicologia clínica e escolar	3	1
Sociologia	0	2

ANEXO A – Planilha de caracterização das pesquisas que abordam a PHC – *corpus* da pesquisa

Nº	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	EIXO TEMÁTICO (MEGID NETTO)	NÍVEL DE TITULAÇÃO	ANO	REGIÃO	TIPO DE PESQUISA	CLASSIF. DE AC. COM RELAÇÃO COM OBJETO DE EST.
T1	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO: A CLASSIFICAÇÃO COMO UM SABER PROFISSIONAL	CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO	PROF.ª DRA. BETANIA LEITE DE RAMALHO	Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Formação de Professores	Doutorado	2017	NORTE	DESCRIÇÃO E INTERVENÇÃO	MR
D1	SEXUALIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DO MEC E DA UNESCO PARA INSERÇÃO DO TEMA NAS ESCOLAS	MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA	PROF.ª DRA. LÍGIA MÁRCIA MARTINS	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Unesp	Currículo	Mestrado	2013	Sudest e	DESCRIÇÃO	PR
T2	TECNOLOGIA EDUCACIONAL E REIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA A PARTIR DE MARX E LUKÁCS	NATALIA DE LIMA BUENO	PROF.ª DRA. ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Processos e métodos de ensino/ aprendizagem	Doutorado	2013	Sul	DESCRIÇÃO	MR
D2	EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO NA	LUDMILA SIQUEIRA	PROF.ª DRA. SONIA	Programa de Pós-Graduação	Universidade Federal de	Características, concepções e	Mestrado	2017	Centro oeste	DESCRIÇÃO/ INTERVENÇÃO	FR

	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: APROXIMAÇÕES DIALÓGICAS	MOTA VIANA	SANTANA DA COSTA	em ensino da educação básica	Goiás – UFGO	práticas do professor					
D3	SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	TAISE SOETH	PROF. ANTONIO SERAFIM PEREIRA	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2014	Sul	INTERVENÇÃO	FR
D4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ALINE SIRLENE DE SOUZA	PROF. DR. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Norte da Paraná	Formação de Professores	Mestrado			DESCRIÇÃO E INTERVENÇÃO	FR
T3	CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI	PROF. DR. NEWTON DUARTE	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Faculdade de Ciências e Letras – UNESP	Processos e métodos de ensino/ aprendizagem	Doutorado	2012	Sudest e	DESCRIÇÃO E INTERVENÇÃO	FR
T4	IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: CONTRADIÇÕES ENTRE AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO MUNICIPAL	ROSANE TOEBE ZEN	PROF.ª DRA. MARIA CRISTINA SILVEIRA GALAN FERNANDES	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Universidade Federal de São Carlos	Processos e método de ensino /aprendizagens	Doutorado	2018	Sudest e	DESCRIÇÃO	FR

T5	PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI	CAROLINA NOZELLA GAMA	PROF. DR. CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Universidade Federal da Bahia	Currículo	Doutorado	2015	Nordeste	DESCRIÇÃO	MR
D5	BASES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE APARECIDA DE GOIÂNIA/GO E CASCAVEL/PR	IVONE RODRIGUES DOS SANTOS	PROF. DR. RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal de Goiânia	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2016	Centro Oeste	DESCRIÇÃO	PR
D6	EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA	ANDERSON JOSÉ DE OLIVEIRA	CARLOS FERNANDO FERREIRA DA CUNHA JUNIOR	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2020	Sul	DESCRIÇÃO/ INTERVENÇÃO	FR
D7	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DOCENTE	ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI	PROF. DR. EDILSON MOREIRA DE OLIVEIRA	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da	Faculdade de Ciências e Letras – Unesp	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2015	Sudeste	INTERVENÇÃO	MR
D8	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA	ANDRÉA VAZ SILVA	PROFA. DRA. BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de	Universidade Federal de Juiz de Fora	CURRÍCULO	MESTRADO	2014	Sudeste	/DESCRIÇÃO	FR

	MUNICIPAL DE LIMEIRA DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS E PRODUÇÃO DE TEXTO			Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.							
D9	ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS ALUNOS COM CEGUEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica	TAÍS BUCH PASTORIZA	PROF.ª DRA. KÁTIA REGINA MORENO CAIADO	Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas e Educação	Universidade Federal de São Carlos	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2015	Sudest e	INTERVENÇÃO	MR
D10	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	LUZIA ALVES DA SILVA	PROF.ª DRA. ELISABETH ROSSETTO	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2015	Sul	DESCRIÇÃO	FR
D11	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: INVESTIGANDO ARTICULAÇÕES	FABIO SCHWARZ SOARES DOS SANTOS	PROF.ª DRA. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS.	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência	Unesp	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2015	Sudest e	INTERVENÇÃO	FR
D12	ENSINO DE CIÊNCIAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DOS	RAQUELINE BRITO DOS SANTOS	PROF. DR. ANTONIO DONIZETTI SGARBI	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e	Instituto Federal do Espírito Santo	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2015	Sudest e	INTERVENÇÃO	FR

	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS			Matemática							
D13	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS (1990-2014)	TÁSSIA LIMA DE CAMARGO	DR. ANDRÉ PAULO CASTANHA	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Currículo	Mestrado	2016	Sul	INTERVENÇÃO	FR
D14	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	ADAUTO DE JESUS PEREIRA	PROF. DR. JOSÉ ROBERTO BOETTGER GIARDINETTO	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica	Universidade Estadual Paulista	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2016	Sudest e	INTERVENÇÃO	FR
D15	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	IZAC TRINDADE COELHO	PROF. DR. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU	Faculdade de Ciências e Letras – Unesp	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2016	Sudest e	DESCRIÇÃO E INTERVENÇÃO	FR
D16	OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA-PR	CELSONE SIDINEI BALZAN	PROF. DR. PAULINO JOSÉ ORSO	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Currículo	Mestrado	2014	Sul	INTERVENÇÃO/DESCRIÇÃO	FR
D17	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	ELIANE VIANA	DR. PAULINO JOSÉ ORSO	Programa de Pós-Graduação	Universidade Estadual do	Currículo	Mestrado	2017	Sul	DESCRIÇÃO	MR

	NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)			em Educação – PPGE	Oeste do Paraná (Unioeste)						
T6	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL: CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	FRANCISCO THIAGO SILVA	PROF.ª DRA. LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade de Brasília – UnB	Currículo	Doutorado	2017	Centro Oeste	DESCRIÇÃO	MR
D18	FORMAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	KAIRA MORAES PORTO	PROF.ª DRA. LÍGIA MÁRCIA MARTINS	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras	Unesp	Currículo	Mestrado	2017	Sudest e	DESCRIÇÃO	PR
D19	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	SOLANGE NATALINA BOESING CRESTANI	PROF.ª DRA. FRANCIELE CLARA PELOSO.	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	Formação de professores	Mestrado	2018	Sul	DESCRIÇÃO	PR
D20	A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015)	LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO	PROF. DR. PAULINO JOSÉ ORSO	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Currículo	Mestrado	2018	Sul	DESCRIÇÃO	PR

D21	CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A BNCC E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	VINICIUS OLIVEIRA MACHADO	PROF.ª DRA. ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2019	Sudest e	DESCRIÇÃO	PR
D22	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	JOSÉ KEMESON DA CONCEIÇÃO SOUZA	FRANCE FRAIHA- MARTINS	Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas	Universidade Federal do Pará (UFPA)	formação de professores	Mestrado	2018	Norte	INTERVENÇÃO	FR
D23	POTENCIALIDADES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS NATURAIS	SORÁI VAZ DA SILVA	PROF. DR. LEONIR LORENZETTI	Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica,	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	formação de professores	Mestrado	2017	SUL	DESCRIÇÃO	PR
D24	CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA SANTOS	PROF. DR. JOÃO CARDOSO PALMA FILHO	Programa de pós-graduação em Artes – Mestrado	Universidade Estadual Paulista, Campus de São Paulo	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2019	Sudest e	DESCRIÇÃO	MR
D25	AValiação da	THUANY	PROF.ª DRA.	Programa de	Universidade	Processos e método	Mestrado	2019	Sudest	DESCRIÇÃO	FR

	APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	RAMOS LOPES ZAMBON	ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA.	pós-graduação em Educação	Federal do Espírito Santo	de ensino /aprendizagens			e		
D26	O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	SOLANGE DE CASTRO	PROF.ª DRA. ELISABETH ROSSETTO	Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2019	Sul	DESCRIÇÃO	PR
D27	[ENTRE] TECENDO OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E LIMITES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO MUNICÍPIO DE IGARASSU- UMA ANÁLISE HISTÓRICO - CRÍTICA	RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES	PROF. DR. MOISÉS DE MELO SANTANA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades	Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco	Currículo	Mestrado	2019	Nordeste	DESCRIÇÃO/ INTERVENÇÃO	MR
D28	ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)	JUSSARA MARQUEZI	PROF.ª DRA. JULIA MALANCHEN	Programa de Pós-Graduação Letras	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Currículo	Mestrado	2019	Sul	DESCRIÇÃO	FR

D29	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	MIRIAM MARGARETE PEREIRA DA CRUZ	PROF.ª DRA. VERA LÚCIA MARTINIAK	Pós-Graduação em Educação	UEPG	formação de professores	Mestrado	2016	SUL	DESCRIÇÃO	PR
D30	ESCOLAS EM TRANSIÇÃO – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?	DANIELLE MENDONÇA SOUSA FERREIRA	DRA. EDILEUZA FERNANDES SILVA	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação	Universidade de Brasília	Características, concepções e práticas do professor	Mestrado	2020	Centro-Oeste	DESCRIÇÃO/ INTERVENÇÃO	MR
D31	INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO: HÁ UM CAMINHO	VIVIANE GRZECHOTA SELZLER	PROF. DR. PAULINO JOSÉ ORSO	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Currículo	Mestrado	2020	Sul	DESCRIÇÃO/ INTERVENÇÃO	MR
D32	OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA	PAULIANE GONÇALVES MORAES	PROF.ª DRA. ANA CAROLINA GALVÃO	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	Currículo	Mestrado	2020	Sudest e	DESCRIÇÃO	MR
D33	OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO	TATIANE SANTOS DE BRITO	PROF.ª DRA. LYGIA DE SOUSA VIÉGAS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal Da Bahia, Faculdade de Educação - FAGED	Processos e métodos de ensino/aprendizagem	Mestrado	2014	Nordest e	INTERVENÇÃO	D33

ANEXO B – Eixos

EIXO 1: SUPOSIÇÃO DE MELHORIA DA PRÁTICA COM BASE NA PHC

DOC	OBJETIVOS	TÍTULO	JUSTIFICATIVA
D2	Analisar professores de Educação física e pedagogos. Construção do produto educacional, a partir da pedagogia histórico-crítica, respaldando-nos em Saviani (2008) e Gasparin (2007).	EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: APROXIMAÇÕES DIALÓGICAS	A pesquisa foi dividida em dois campos de atuação: um campo ampliado, no qual investigamos os discursos dos professores sujeitos de Educação Física e dos pedagogos, quanto à alfabetização e ao letramento da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), que forneceram elementos que nos auxiliaram na escolha do campo específico; nesse campo específico, adentramos na realidade de uma escola da RME e construímos uma proposta de intervenção de prática pedagógica da Educação Física com vistas ao letramento. Utilizamos como instrumento para a obtenção de informações, questionários semiestruturados, no intuito de conhecer a interação que esses sujeitos estabelecem com os professores pedagogos
D4	Avaliar a presença da Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Guapirama, assim como no projeto político pedagógico; Identificar e analisar as concepções e práticas dos professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à Educação Ambiental; Elaborar um plano de ação de uma proposta formativa apoiada na Educação Ambiental Crítica e Pedagogia	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Para esta pesquisa optamos por realizar um estudo de caso, que consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito de como os professores e professoras atuantes do 1º ao 5º dos anos iniciais do município de Guapirama - PR tem desenvolvido a Educação Ambiental, suas práticas e concepções. Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário aberto que foi analisado utilizando a análise de conteúdo. Por meio da pesquisa documental, avaliamos a presença da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes, assim como concepções presentes nesses documentos que orientam as

	Histórico-Crítica, a partir das análises e dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa; Formar um grupo de estudos, juntamente com esses professores e professoras, promovendo discussões sobre a importância do trabalho educativo em Educação Ambiental, que leve a reflexão e amplie o conhecimento sobre a Educação Ambiental Crítica.		ações educativas.
D10	Realizar um estudo acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas no Método Materialista Histórico Dialético, proposto por Marx e Engels.	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Apresenta como referenciais autores que desenvolveram suas ideias a partir de teorias que concebem o sujeito pautado na historicidade e na materialidade, tais como: Vigotski, Lúria, Leontiev, Saviani, entre outros. Para tanto, inicia com os fundamentos que norteiam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, com destaque para a função dos instrumentos técnicos e psicológicos enquanto meios auxiliares do homem. Em seguida, prioriza o papel da educação escolar como um instrumento de socialização dos legados produzidos historicamente pela humanidade, com ênfase ao processo de apropriação da leitura e da escrita por alunos com e sem deficiência. Por fim, discorre a respeito de questões específicas à aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual, ao papel do professor e à importância dos recursos didático-pedagógicos.
D11	analisar o conhecimento de um grupo de professores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e sua articulação com o ensino de Ciências nas séries iniciais.	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino	Para tanto, foi elaborado e desenvolvido um curso de formação continuada para professores de uma escola da rede municipal de ensino Bauru. Os dados foram coletados a partir de materiais produzidos pelos participantes, observações dos encontros, questionários e entrevistas,

		de ciências: investigando articulações	sendo estes examinados por meio da Análise de Conteúdo.
D25	Explicita o intento de contribuir com a explicitação de elementos que corroborem a prática pedagógica em alfabetização, no que diz respeito à avaliação de processo e de produto.	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	Trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. A formulação de nosso objetivo explicita o intento de contribuir com a explicitação de elementos que corroborem a prática pedagógica em alfabetização, no que diz respeito à avaliação de processo e de produto.
D28	Analisar se a pedagogia histórico-crítica se materializa nas políticas curriculares, bem como no currículo implantado na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu no período de 2007 a 2017.	ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)	Análise documental, faz uma análise teórica do currículo AMOP, que vigora no município de Foz do Iguaçu. O percurso metodológico do trabalho: realização de uma breve contextualização histórica da educação da região oeste paranaense com destaque para o município de Foz do Iguaçu, nesse período. Foi realizado um estudo teórico no qual elencamos os fundamentos teórico/metodológicos da pedagogia histórico-crítica para subsidiar a análise dos documentos direcionadores do trabalho pedagógico da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu como o Currículo AMOP, o projeto político-pedagógico e o Relatório de formação continuada do Núcleo de Tecnologia Municipal, com a intenção de levantar os elementos norteadores do trabalho pedagógico na educação do município.
D33	Compreender as concepções de crianças ingressantes no Ensino Fundamental acerca da sua própria aprendizagem da linguagem escrita no início de seu processo de	OUVINDO CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA:	A pesquisa de campo foi realizada durante um semestre em uma escola municipal do interior da Bahia e teve como método a pesquisa de inspiração etnográfica, que, nesse contexto, possibilitou uma maior aproximação com a dinâmica da sala de aula. Para tanto, como

	escolarização.	UM ESTUDO DE CASO	procedimentos de pesquisa, foram realizadas observações em sala de aula, grupos com as crianças, conversas informais com a professora e análise dos pareceres escritos pela professora sobre as crianças na caderneta escolar
T4	Compreender as implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da rede pública municipal de Cascavel-PR, diante das contradições que se colocam entre as exigências da avaliação em larga escala e o currículo municipal.	IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: CONTRADIÇÕES ENTRE AS EXIGÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO MUNICIPAL	Reflexão sobre as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica e busca compreender as implicações da Prova Brasil no trabalho de professores que desenvolvem as atividades pedagógicas orientadas por um currículo fundamentado teoricamente no materialismo histórico, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

EIXO 2: APLICAÇÃO DA PRÁTICA COM BASE NA PHC

DOC	OBJETIVO	TÍTULO	JUSTIFICATIVA
D3	Compreender as significações e sentidos expressos nas ações de ensino desses professores.	SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	A pesquisa realizada numa escola pública estadual envolveu quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como objetivo compreender as significações e sentidos expressos nas ações de ensino desses professores. O conjunto de procedimentos metodológicos incluiu: questionário exploratório aplicado aos professores, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada.

D6	Analisar a prática docente de uma professora de educação física que, numa escola pública de Juiz de Fora, segue o ideário da pedagogia histórico-crítica.	EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora	Utilizou a metodologia de cunho qualitativo e caráter etnográfico, sendo necessária uma imersão no ambiente escolar para captar os elementos e detalhes que compuseram a prática docente analisada, acompanhar as aulas da professora, gravar entrevistas e observar as situações daquele cotidiano. Um primeiro achado da pesquisa foi perceber nas aulas a seleção de conteúdos da cultura corporal para além de atividades esportivas comumente desenvolvidas na educação física escolar. A professora orientou sua prática em acordo com os cinco passos do método histórico-crítico de transmissão do conhecimento: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.
D8	Analisar o processo de elaboração da versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira (SP), durante o ano de 2013, revelando o histórico desta rede, os atores, programas, teorias e ações, que influenciaram na construção da política curricular, culminando na produção do texto que também será analisado.	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS E PRODUÇÃO DE TEXTO	Para a efetivação dos objetivos, realizaram-se pesquisas documentais, entrevistas com Agentes de Desenvolvimento Educacional, Coordenadores de Área, responsáveis pela elaboração da versão preliminar do currículo, representantes dos sindicatos ligados ao magistério e que atuam no município, grupo focal com diretores de cinco escolas municipais e questionário aplicado aos professores dessas mesmas unidades escolares. Os dados coletados foram confrontados com a literatura disponível, que auxiliou na análise da realidade local, a partir da compreensão do papel dos diferentes atores, das motivações pelas quais uma política entra na agenda de governo e de como os ciclos de uma política se articulam para dar sentido às ações.
D12	Investigar práticas pedagógicas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenham como foco o ensino de Ciências à luz dos pressupostos	ENSINO DE CIÊNCIAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DOS ANOS	Pesquisa in loco. Nesta pesquisa foram investigadas práticas pedagógicas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenham como foco o ensino de Ciências à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (PHC) coadunados aos aportes da

	da pedagogia histórico-crítica coadunados aos aportes da alfabetização científica que favoreçam um ensino em uma perspectiva integral.	INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	alfabetização científica. Tal interesse investigativo surge, mediante a reflexão sobre o preconizado em orientações oficiais para a alfabetização no Brasil e o materializado por meio de ações federais, municipais e prática em sala de aula. O estudo envolveu três professoras de uma escola municipal do município de Teixeira de Freitas, Bahia, atuantes no segundo ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos e alunas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórico-empírica, descritiva realizada na perspectiva da pesquisa-ação.
D13	Investigar em que medida a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de base marxista, está sendo colocada em prática nas instituições educativas de Francisco Beltrão-PR, visto que, por orientações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas aparecem fundamentados por essa teoria.	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS (1990-2014)	Analisa o Projeto Político Pedagógico de Francisco Beltrão e a prática em uma escola. Para a realização a investigação utiliza fontes documentais, bibliográficas e entrevistas
D14	O ensino da Geometria Espacial no ciclo de alfabetização não tem sido trabalhado adequadamente com as crianças que frequentam os anos iniciais, embora, conste nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) como um conteúdo importante para o início da construção do pensamento geométrico. Daí a razão de nossa pesquisa.	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.	No ano de 2014, por conta da programação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os professores alfabetizadores de todo o país receberam formação específica para trabalhar os eixos programáticos da matemática, entre os quais, o da geometria. Inclusive, por força dos Direitos de Aprendizagem contemplados no Programa, cujo lema é —todas as crianças alfabetizadas até os oito anosII na língua materna e em matemática. Com efeito, interessou-nos, em nossa pesquisa, de caráter qualitativo, a análise de problemas do ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização. E, para tanto, fizemos o uso

			de dois instrumentos: uma avaliação diagnóstica para 19 alunos do 4º ano, aplicada no início e no final da pesquisa; um questionário para as professoras sobre a importância do ensino da geometria nos anos iniciais.
D15	O estudo versa sobre a alfabetização na perspectiva pedagógica histórico-crítica. A problemática de pesquisa reside na necessidade de propostas pedagógicas aliadas à uma concepção crítica e dialética de alfabetização e, simultaneamente, na ausência de estudos que enfoquem o ensino inicial da leitura e da escrita por esse viés analítico. No percurso de delineamento de uma concepção histórica e crítica de alfabetização, dialogamos com as Concepções atuais de alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares, bem como a influente concepção construtivista e a, ainda resistente, perspectiva tradicional.	Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita	Como objeto de estudo, tomamos a linguagem escrita nas formulações psicológicas da Escola de Vigotski e as proposições metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo como a segunda estabelece em princípios pedagógicos aquilo que a primeira postula como percurso do desenvolvimento cultural dos indivíduos em fase de escolarização. Partindo da hipótese de que a palavra é o instrumento-guia do ensino-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e, ademais, de que as propostas pedagógicas para a alfabetização de crianças existentes reforçam a cisão entre conteúdo e forma da palavra, priorizando sua face fonética em detrimento de sua face semântica, constatamos que, Apenas uma alfabetização que unifique tais faces fonética e semântica dará conta de ensinar a linguagem escrita aliada às dimensões simbólica, abstrata e conceitual que lhe é própria.
D16	Investigar o processo a implantação e implementação da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia-Paraná.	OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Busca entender como essa proposta pedagógica, seus pressupostos, as características e as possibilidades desse referencial teórico-prático. Ao abordar as condições concretas que incidem sobre a educação, a escola e a organização do trabalho didático, por meio da análise de sua trajetória histórico-educacional,

		NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA-PR	
D22	Compreender os aspectos formativos em um curso de formação continuada, mediado por Origami e Tecnologias Digitais, que contribuem para outras/novas percepções docentes sobre o ensino de Geometria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolvi um design de formação inspirado na Teoria Histórico-cultural de Vigotski e na Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani,	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	Os instrumentos utilizados foram: questionário de campo, diário de formação, memoriais reflexivos, registros audiovisuais e entrevistas. Foi utilizada a Análise Textual Discursiva como metodologia para análise qualitativa. Ao impregnar-me e realizar a análise de todo material empírico, dei forma a partir de três eixos de análise: i) Experiência de vida e formação com a Geometria: da Educação Básica e formação inicial à prática docente; ii) Origami e tecnologias digitais: instrumentos mediadores para o ensino e aprendizagem de geometria; iii) Percepções docentes sobre o processo formativo: narrativas que expressam as novas/outras reflexões sobre a formação continuada em matemática.
T3	Apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita.	CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	A análise que realizamos, de escritos de Vigotski sobre a linguagem escrita, mostraram que para esse autor a novidade essencial que a aprendizagem da linguagem escrita traz ao processo de uso dos signos pela criança reside no caráter voluntário do uso da linguagem escrita em comparação com o caráter espontâneo do uso da linguagem oral pela criança. Esse aspecto conecta-se, na teoria vigotskiana, à questão da relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança na escola fundamental.

ANEXO C – Ficha de classificação das teses e dissertações: análise de acordo com o nível de relação com objeto de estudo

Ficha de classificação das teses e dissertações: análise de acordo com o nível de relação com objeto de estudo

Roteiro de classificação das dissertações e teses que compõem o *corpus* da pesquisa, conforme o nível de proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa. A coleta de dados terá como fonte: o título, o resumo, as palavras chave e se necessário a leitura na íntegra. Os critérios a serem explorados em cada documento são: 1) Os anos iniciais compõem o seu objetivo geral do estudo ou o corpo da pesquisa; 2) A PHC compõem o objetivo geral ou corpo da pesquisa; 3) A prática pedagógica na perspectiva da PHC compõe o objetivo geral ou o corpo da pesquisa; 4) O estudo contempla as ações, proposições, análises e reflexões sobre a PHC na escola; 5) O estudo apresenta as contribuições e os limites da PHC em sua relação com a escola; 6) O estudo demonstra ou propõe a construção de uma educação emancipadora com base na PHC; 7) O estudo é de intervenção e/ou de descrição apresenta a prática pedagógica na perspectiva da PHC.

Denominação do documento:

☐ Dissertação ☐ Tese

Classificação:

☐ Pequena ☐ Média ☐ Alta

1) Os anos iniciais compõem o seu objetivo geral do estudo?

☐ Sim ☐ Não

2) A PHC compõe o objetivo geral ou corpo da pesquisa?

☐ Sim ☐ Não

3) A construção teórica da PHC compõe o objetivo geral ou corpo da pesquisa?

☐ Sim ☐ Não

4) A prática pedagógica na perspectiva da PHC compõe o objetivo geral ou o corpo da pesquisa ou o corpo da pesquisa?

☐ Sim ☐ Não

5) O estudo apresenta ações da prática pedagógica na perspectiva da PHC?

☐ Sim ☐ Não

6) O estudo propõe ações, análises e reflexões sobre a aplicação prática da PHC nos anos iniciais do ensino fundamental?

☐ Sim ☐ Não

7) O estudo contempla os limites e possibilidades da PHC em sua relação com a sua implementação e prática nos anos iniciais do ensino fundamental?

☐ Sim ☐ Não

8) O estudo apresenta sugestões, proposições e/ou contribuições da PHC para a construção de uma educação emancipadora nos anos iniciais do ensino fundamental?

☐ Sim ☐ Não

ANEXO D – Referências – *corpus* da pesquisa

REFERÊNCIAS – *CORPUS* DA PESQUISA

Nº	AUTOR	REFERÊNCIA
D1	MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA	SILVA, Márcio Magalhães. Sexualidade como proposta pedagógica análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas . 203 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Orientador: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins. Araraquara, 2013.
D2	LUDMILA SIQUEIRA MOTA VIANA	VIANA, Ludmila Siqueira Mota. Educação Física e letramento na Rede Municipal de Ensino de Goiânia: aproximações dialógicas . 272 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (UFGO). Orientadora: Profa. Dra. Sônia Santana da Costa. Goiânia, 2017.
D3	TAISE SOETH	SOETH, Taise. Significações e sentidos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental . 100 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Orientador: Prof. Antonio Serafim Pereira. Criciúma, 2014.
D4	ALINE SIRLENE DE SOUZA	SOUZA, Aline Sirlene de. Educação ambiental crítica: concepções e prática nos anos iniciais do ensino fundamental . 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2020.
D5	IVONE RODRIGUES DOS SANTOS	SANTOS, Ivone Rodrigues dos Santos. Bases Teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel /PR . 234 f. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFGO). Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva. Goiânia, 2016.
D6	ANDERSON JOSÉ DE OLIVEIRA	OLIVEIRA, Anderson José de. Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora . 128 F. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior. Juiz de

		Fora, 2015.
D7	ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI	MANZINI, Roseli Cristina da Rocha. Educação ambiental na educação da criança: análise de uma prática docente. 133 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira. Araraquara, 2014.
D8	ANDRÉIA VAZ SILVA	SILVA, Andréia Vaz. A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de limeira durante o ano de 2013: Uma análise sobre o contexto de influências e produção de texto. 198 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientador(a): Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira. Juiz de Fora, 2014.
D9	TAÍS BUCH PASTORIZA	PASTORIZA, Taís Buch. Ensino de Geografia para alunos com cegueira no Ensino Fundamental I: Contribuições da pedagogia histórico-crítica. 126 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Prof. Dra. Kátia. Sorocaba, 2015.
D10	LUZIA ALVES DA SILVA	SILVA, Luzia Alves da. Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 83 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto. Cascavel, 2015.
D11	FABIO SCHWARZ SOARES DOS SANTOS	SANTOS, Fabio Schwarz Soares dos. Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências: investigando articulações. 86 f. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração em Ensino de Ciências, da Unesp. Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos. Bauru, 2015.
D12	RAQUELINE BRITO DOS SANTOS	SANTOS, Raqueline Brito dos. Ensino de ciências à luz da pedagogia histórico-crítica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: potencialidades e desafios. 224 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo. Orientador: Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi. Vitória, 2015.

D13	TÁSSIA LIMA DE CAMARGO	CAMARGO, Tássia Lima de. Pedagogia Histórico-Crítica em Francisco Beltrão : Caminhos e Descaminhos (1990-2014). 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Dr. André Paulo Castanha. Francisco Beltrão, 2016.
D14	ADAUTO DE JESUS PEREIRA	PEREIRA, Adauto de Jesus. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização . 104 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto. Bauru, 2016.
D15	IZAC TRINDADE COELHO	COELHO, Izac Trindade. Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização : elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 113 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu. Araraquara, 2016.
D16	CELSON SIDINEI BALZAN	BALZAN, Celso Sidinei. Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia . 163 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, 2014.
D17	ELIANE VIANA	VIANA, Eliane. A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016) . 142 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Orientador: Professor Dr. Paulino José Orso. Coorientadora: Professora Dra. Julia Malanchen. Cascavel, 2017.
D18	KAIRA MORAES PORTO	PORTO, Kaira Moraes. Formação de Sistemas Conceituais e Educação Escolar : articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 145 f. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP. Orientadora: Prof.a Dra. Lígia Márcia Martins. Araraquara, 2017.
D19	SOLANGE NATALINA BOESING CRESTANI	CRESTANI, Solange Natalina Boesing. Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná . 131 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da

		Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Franciele Clara Peloso. Coorientadora: Prof. ^a Dra. Marlize Rubin Oliveira. Pato Branco, 2018.
D20	LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO	MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. A construção e implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015) . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Estado do Paraná. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2018.
D21	VINICIUS OLIVEIRA MACHADO	MACHADO, Vinícius Oliveira. Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências . 149 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia. Vitória, 20019.
D22	JOSÉ KEMESON DA CONCEIÇÃO SOUZA	Souza, José Kemeson da Conceição. Percepções docentes sobre o ensino e aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental : reflexos e reflexões de uma experiência formativa. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Orientador(a): Profa. Dra. France Fraiha-Martins. Belém, 2018.
D23	SORÁI VAZ DA SILVA	SILVA, Sorái. Vaz. da. Potencialidades de um curso de formação continuada para a construção de conhecimentos e formação de conceitos em Ciências Naturais . Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
D24	RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA SANTOS	SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. 1978-Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I : aspectos teóricos e práticos. 201 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. São Paulo, 2019.
D25	THUANY RAMOS LOPES ZAMBON	ZAMBON, Thuany Ramos Lopes. Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico-crítica . 83 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia. Vitória, 2019.
D26	SOLANGE DE CASTRO	CASTRO, Solange de. O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores : uma leitura histórico-cultural

		para ressignificar as práticas pedagógicas. 2019. 152 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.
D27	RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES	ARANTES, Rigoberto Fúlvio de Melo. [Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo : avanços e limites do Programa Escola da Terra no município de Igarassu: uma análise histórico-crítica. 201 f. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco. Orientador(a): Moisés de Melo Santana. Recife, 2019.
D28	JUSSARA MARQUEZI	MARQUEZI, Jussara. Análise das Políticas Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Foz do Iguaçu à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica (2007 - 2017) . Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Orientadora Prof. ^a Dra. Julia Malanchen. Foz do Iguaçu, Paraná, 2019.
D29	MIRIAM MARGARETE PEREIRA DA CRUZ	CRUZ, Miriam Margarete Pereira da. Formação continuada de professores alfabetizadores : análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 102 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
D30	DANIELLE MENDONÇA SOUSA FERREIRA	FERREIRA, Danielle Mendonça Sousa. Escolas em transição – comunidades de aprendizagem no DF: concepções e práticas inovadoras? Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Orientadora: Dra. Edileuza Fernandes Silva. Brasília, 2020.
D31	VIVIANE GRZETCHOTA SELZLER	SELZLER, Viviane Grzechota. Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino : há um caminho? Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Paulino José Orso. Cascavel, 2020.
D32	PAULIANE GONÇALVES MORAES	MORAES, Pauliane Gonçalves. Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica : uma análise do ensino de geografia. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
D33	TATIANE SANTOS DE BRITO	BRITO, Tatiane Santos de. Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita : um estudo de caso. 136 f. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Salvador, 2014.
T1	CLÉVIA SUYENE CUNHA DE	CARVALHO, Clévia Suyene Cunha de. Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências

	CARVALHO	da natureza nos anos iniciais da escolarização: a classificação como um saber profissional. 311 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Dra. Betania Leite Ramalho. Natal, 2017.
T2	NATALIA DE LIMA BUENO	BUENO, Natalia de Lima. Tecnologia educacional e reificação: uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács. 503 f. Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
T3	FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI	FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Orientador: Newton Duarte. Coorientador: Dermeval Saviani. Araraquara, 2012.
T4	ROSANE TOEBE ZEN	ZEN, Rosane Toebe. Implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. 244 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Prof. ^a Dra. Maria Cristina Silveira Galan Fernandes. São Carlos, 2018.
T5	CAROLINA NOZELLA GAMA	GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
T6	FRANCISCO THIAGO SILVA	SILVA, Francisco Thiago. O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular. 301 f. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Orientadora: Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges. Brasília, 2017.