ISSN: 2674-9270
Volume. 8, n. 1, jan./jun. 2026

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

Educação e sociedade: considerações sobre a pedagogia histórico-crítica

Olga Cardoso Silva
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
E-mail: olgageo1@yahoo.com.br

José Carlos de Souza Araújo
Universidade de Uberaba
E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v8i1.560*

Como citar este artigo: SILVA, Olga Cardoso; ARAÚJO, José Carlos de Souza. Educação e sociedade: considerações sobre a pedagogia histórico-crítica. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 8, n. 1, p. 87–100, 2026. DOI: 10.46636/recital.v8i1.560. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/560.

Recebido: *10 Mai. 2024*

Aceito: *27 Out. 2025*

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Educação e sociedade: considerações sobre a pedagogia histórico-crítica

RESUMO

O direito à educação é uma das defesas dos discursos educacionais daqueles que o entendem como direito social e partem da dialética das relações entre educação e sociedade. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo apresentar considerações sobre a relação entre educação e sociedade, bem como sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a partir de artigos da base de dados SciELO e do portal de Periódicos da CAPES. A pesquisa evidenciou que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é entendida como uma prática social e histórica que se adequa às diferentes concepções de mundo ao longo do tempo. Essas concepções, por vezes, influenciam o processo educativo por meio das ideias dominantes. No que concerne à concepção histórico-crítica, como teoria da educação, sabe-se que essa pedagogia não é uma obra acabada, mas resultado de um processo coletivo, em permanente discussão, que busca avançar em direção a uma teoria capaz de dar conta do mecanismo contraditório existente entre educação e a sociedade capitalista.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Pedagogia Histórico-Crítica.

Education and society: considerations on historical-critical pedagogy

ABSTRACT

The right to Education is one of the defenses of the educational discourses of those who understand it as a social right and depart from the dialectic of the relations between education and society. In this sense, the present study aims to present considerations on the relationship between education and society, as well as on Historical-Critical Pedagogy. To this end, bibliographical research was used, based on articles from the SCIELO database and the CAPES Periodicals portal. The research showed that from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, education is understood as a social and historical practice that adapts to different conceptions of the world over time, these conceptions sometimes influence the educational process through dominant ideas. Regarding the historical-critical conception, as a theory of education, it is known that this pedagogy is not a finished work, it is the result of a collective process in permanent discussion that seeks to advance towards a theory that accounts for the existing contradictory mechanism between education and capitalist society.

Keywords: Education. Society. Historical-Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por profundas transformações ao longo do tempo; as mudanças políticas, econômicas e sociais impactaram os rumos da educação escolar no país. Nesse sentido, estudar a história da educação brasileira é fundamental para compreender o sistema educacional vigente, pois o processo educativo está vinculado ao projeto de cidadania e de sociedade que se desenvolveu ao longo dos séculos (Dias; Pinto, 2019).

Desse modo, é importante destacar que o direito à educação foi conquistado ao longo dos séculos e que sua organização, manutenção, formas institucionais, desenvolvimento educacional, bem como o estabelecimento dos deveres da família, da sociedade e do Estado, foram assegurados historicamente pela Constituição Federal, instrumento indispensável para a garantia dessa conquista. A efetivação desse direito, contudo, não se limita ao acesso à escola, mas envolve também a qualidade do processo educativo. Portanto, acredita-se que, por meio da educação, deve-se buscar a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

Franco (2008) enfatiza que a educação é uma prática social humana; trata-se de um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância. Para Saviani (2013, p. 13), "a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Dessa maneira, a escola é colocada como mediadora entre o saber popular e o saber erudito, no sentido de sua superação (Saviani, 2013).

Portanto, "pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (Saviani, 2013, p. 21). Sendo assim, o saber popular constitui o ponto de partida e o saber científico, o ponto de chegada. A igualdade, para Saviani, estaria garantida no acesso ao saber sistematizado (Saviani, 2013).

No entanto, sabe-se que, sobretudo no Brasil, historicamente, nem todos os cidadãos alcançaram esse ponto de chegada de forma simultânea e em condições equânimes, o que favorece a desigualdade educacional. Relatórios divulgados recentemente mostram que a proporção de alunos com problemas na alfabetização passou de 15,5% em 2019 para 33,8% em 2021 (Brasil, 2023).

Nota-se que, apesar dos avanços educacionais, sobretudo na universalização do acesso escolar, uma parcela significativa da população ainda não dispõe de uma educação de qualidade que assegure formação adequada, resultando em marginalização social. Nesse sentido, é válido ressaltar que a desigualdade social constitui um obstáculo no cenário educacional, pois contribui para o abandono escolar e para os baixos índices de aprendizagem, gerando impactos sociais de grande relevância.

No tocante à relação entre educação e sociedade, Saviani (1983) classifica as teorias educacionais em dois grupos: teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e teorias críticas (Teoria Crítico-Reprodutivista e Teoria Histórico-Crítica), sendo esta última objeto deste estudo. A Pedagogia Histórico-Crítica procura incorporar os conhecimentos pedagógicos, articulando-os com os modos de produção da existência humana. É, portanto, considerada uma metodologia de ensino participativa, estruturada a partir de uma perspectiva teórico-educativa fundada em concepções críticas à sociedade vigente (Araújo, 2017). Assim, a forma de compreender a relação entre educação e sociedade é o que distingue esses dois grupos.

A partir desse contexto, algumas indagações podem ser levantadas: Qual a relação entre educação e sociedade? Como essa relação pode ser compreendida historicamente? Quais são as teorias da educação de acordo com Saviani? Como elas se diferenciam? Quais as principais características da Pedagogia Histórico-Crítica? Como ela se apresenta?

METODOLOGIA

O presente artigo tem como desafio apresentar considerações acerca da relação entre educação e sociedade, bem como sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa terminologia foi concebida em 1978 pelo professor Dermeval Saviani, em um contexto de busca por alternativas teóricas capazes de superar os limites evidenciados nas teorias crítico-reprodutivistas. A compreensão dessa proposta é de fundamental importância para o campo educacional.

Para tanto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos disponíveis na Scientific Electronic Library Online (SciELO**)** e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo Marconi e Lakatos (2016, p. 166), a pesquisa bibliográfica "[...] ou de fontes secundárias, abrange bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.". Tal procedimento configura-se como metodologia relevante no âmbito das investigações em educação, uma vez que, a partir de conhecimentos já sistematizados, o pesquisador pode buscar respostas para seu problema de pesquisa, comprovar hipóteses ou ampliar a compreensão acerca do objeto investigado.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A educação, enquanto fenômeno social, é influenciada por diferentes atores e contextos históricos. Nesse sentido, o processo educativo não ocorre de maneira uniforme em todos os tempos e lugares. Configura-se, portanto, como um processo social inserido em determinadas concepções de mundo, as quais definem os fins a serem alcançados pelo processo educativo, em consonância com as ideias dominantes em cada sociedade (Dias; Pinto, 2019, p. 449). Essa dimensão social e contextual da educação evidencia que seu desenvolvimento não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser analisado em diálogo com a história e com a consciência humana, que se transformam ao longo do tempo. Nesse contexto, Saviani (1991, p. 55) destaca que

> O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma 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.

Assim, a educação trata-se de uma prática social e histórica, que envolve diversos agentes em busca de interesses distintos, incluindo a manutenção dos privilégios burgueses. O conhecimento, nesse sentido, é produzido historicamente e não pode ser dissociado da base social que o origina.

Gadotti (1998, p. 74) enfatiza que “o ato educativo se realiza nessa tensão dialética entre a liberdade e a necessidade”. A dialética, portanto, constitui uma forma de compreender a realidade, considerando a história como uma construção em constante transformação e superando a visão do senso comum, que a percebe de maneira estática. Assim, o homem ocupa o centro da história, atuando ativamente na transformação da realidade.

> A História não faz nada, não possui enorme riqueza, ela não participa de nenhuma luta. Quem faz tudo isso, quem participa das lutas, é o homem como meio para realizar seus fins – como se tratasse de uma pessoa individual, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (Marx e Engels, 2003, p. 111).

Percebe-se que a história se constitui por meio do trabalho, centrado nas relações sociais de produção material da realidade. Portanto, o entendimento de que o trabalho educativo é produzido histórica e coletivamente pelo conjunto de indivíduos em cada sociedade abre caminho para a análise das diferentes teorias educacionais.

Nesse sentido, Saviani (1983) classifica as teorias da educação, no que diz respeito à relação entre educação, sociedade e marginalidade, em dois grupos: teorias críticas e teorias não críticas. O grupo de teorias não críticas compreende a educação como um instrumento de equalização social, isto é, de superação da marginalidade. A educação passa a ter a função de reforçar os laços sociais e garantir a integração dos indivíduos no corpo social. A marginalidade seria, portanto, um fenômeno acidental que afeta individualmente a sociedade e que não apenas pode, mas deve ser corrigido por meio da educação (Saviani, 1983). A escola, nesse contexto, desempenha o papel de resgatar os marginalizados, funcionando como um instrumento de superação da ignorância e de enfrentamento dos problemas sociais. Nesse sentido, é considerado marginalizado aquele que não é esclarecido.

> A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tomando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma promovendo a equalização social (Saviani, 1983, p. 27).

Essa denominação, “teoria não crítica”, foi atribuída por Saviani (1983), pois o autor entende que essas teorias desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, considerando apenas a ação da educação sobre a sociedade.

De acordo com Saviani (1989), a pedagogia liberal começou a se instituir com a consolidação da burguesia na Europa, no início do século XIX. Naquele contexto, foi considerada revolucionária, pois defendia, pela primeira vez na história, o princípio de que a educação é direito de todos; era necessário “transformar súditos em cidadãos” (Saviani, 1989, p. 18). Ressalta-se que a burguesia era originalmente composta por proprietários dos meios de produção, e foi o anseio de ampliar seus lucros que impulsionou o desenvolvimento industrial e a luta em prol da educação. Nessa perspectiva, a defesa da educação para todos representava, em realidade, a preservação dos interesses da própria burguesia. Esse movimento favoreceu o processo de universalização da educação, dando origem aos chamados sistemas nacionais de ensino, organizados com base no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

> O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livre- mente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, esclarecidos, ilustrados (Saviani, 1983, p. 17).

No processo de universalização da educação burguesa, a pedagogia liberal foi vista como revolucionária. Foi nesse período, no século XIX, que se consolidou o modelo escolar denominado tradicional. Na constituição da escola tradicional, observa-se a permanência da concepção de homem essencialista, o que justifica a necessidade do processo educativo (Baldan; Arce, 2009). Ainda segundo os autores, o homem acabado contrapõe-se à criança, e essa configuração atribui ao professor o papel central no processo de ensino-aprendizagem (Baldan; Arce, 2009). O papel da escola tradicional é reduzir a ignorância, possibilitando, dessa forma, a integração do sujeito na sociedade capitalista (Saviani, 1983, p. 58). Dentro dessa lógica, a escola tradicional organizava o processo educativo de maneira uniforme, estabelecendo trajetórias rígidas para todos os alunos.

> O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante (Gôngora,1985, p. 23).

Na escola tradicional, o conhecimento é transmitido pelo professor por meio de aulas expositivas e da abordagem dos conteúdos, cabendo ao aluno, enquanto sujeito passivo, receber esse conhecimento e superar suas dificuldades.

Com as transformações vividas pela sociedade, o entusiasmo em relação ao potencial da escola tradicional de promover a equalização social começou, gradualmente, a se dissipar. Para Libâneo (1990, p. 23), o papel da escola na concepção tradicional era a “preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade”, sem a preocupação de estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a vida social. Nesse cenário, os problemas da sociedade permaneciam exclusivos dela própria, enquanto a escola se limitava a lidar apenas com a cultura (Libâneo, 1990, p. 23).

Percebe-se, assim, que a escola justificava indiretamente as diferenças entre as posições sociais de cada indivíduo como fruto da incapacidade ou da falta de esforço pessoal, pressupondo que todos possuíam iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, o qual permanecia centrado na figura do professor, desconsiderando as condicionantes sociais. Diante dessas limitações, surgiram críticas à pedagogia tradicional, que buscavam repensar o papel da educação frente às desigualdades sociais e à necessidade de maior participação do aluno no processo educativo.

Conforme Saviani (1989), as críticas à pedagogia tradicional deram, gradualmente, origem a uma nova teoria da educação, conhecida como Pedagogia Nova. No Brasil, o movimento da escola nova teve início na década de 1930, e o escolanovismo desenvolveu-se em meio a importantes transformações sociais e políticas, incluindo a migração de grande parte da população do campo para a cidade. A consolidação da escola nova alinhou-se às ideias liberais, representando, assim, o liberalismo no âmbito da escolarização. A escola tinha,

dessa forma, a função de promover a equalização das desigualdades sociais, buscando a superação da marginalidade. Em seu artigo "A Pedagogia Histórico-Crítica", Saviani (2014, p. 15) ressalta:

> A escola nova, quando faz a crítica da pedagogia tradicional, ela não faz a crítica da sociedade existente. Ela mantém a função que a pedagogia tradicional tinha na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjunção material como da subjunção espiritual. O que a escola nova vai considerar é que esse objetivo da escola não foi cumprido porque a escola tradicional não estava organizada. Era preciso, pois reformar a escola, porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Consequentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças, que caracterizam a sociedade moderna. Vejam, então, que não se trata de mudar a sociedade, mas de ajustar melhor a educação à sociedade.

Assim, mais uma vez foi atribuído à escola um papel que não lhe compete, visto que a instituição escolar, isoladamente, não dispõe de condições para solucionar problemas que pertencem à sociedade como um todo. Tal constatação impulsionou o surgimento de uma perspectiva crítica da educação, cujo objetivo é compreender o fenômeno educativo a partir de suas relações com a sociedade e de seus condicionantes estruturais.

Diante da insatisfação com os resultados da denominada Escola Nova, consolidou-se o grupo de teorias críticas, que compreende a marginalidade não como um acidente social, mas como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Nessa direção, busca-se compreender a educação remetendo-a a seus condicionantes objetivos, isto é, às determinações sociais e à estrutura socioeconômica que condicionam as formas de manifestação do fenômeno educativo (Saviani, 1983).

Enquanto a escola nova se limitava a ajustar a educação às transformações sociais sem questionar a estrutura da sociedade, as teorias críticas enfatizam que a transformação educativa depende da transformação das relações sociais e das condições materiais que organizam a vida coletiva.

Sob essa perspectiva, ressalta-se que não é possível compreender os fenômenos educativos sem a análise crítica do contexto histórico e social em que se inserem. Desse modo, a marginalidade passa a ser concebida como resultado da segregação social e educativa, processo marcado pela exclusão e pelas profundas desigualdades geradas pela estrutura socioeconômica.

Nesse contexto, insere-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que busca apresentar alternativas capazes de superar os limites da visão crítico-reprodutivista da educação. Tal perspectiva encontra-se expressa na "teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser; na teoria da reprodução, ou seja, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, de 1970; e na teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, de 1971" (Saviani, 2013, p. 58).

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a educação é determinada histórica e socialmente, e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, apresenta-se dividida em classes com interesses antagônicos. Desse modo, a educação encontra-se atravessada pelas contradições e pelos conflitos de interesse próprios da dinâmica social (Santos, 2018).

No contexto brasileiro, em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, Araújo (1995, p. 4) enfatiza:

> É preciso reconhecer desde já que tal modalidade de abordagem epistemológica da realidade educacional brasileira tem contribuído sobejamente para construir de modo mais concreto um conhecimento dela. A investigação educacional brasileira dos anos 80 dá mostra disso, qualitativamente e quantitativamente, seja através dos cursos de pós-graduação em expansão, seja através da criação de inúmeras revistas especializadas em educação desde os anos 70, bem como através da realização de congressos a partir do final de 70.

Desta forma, é notório que os caminhos sociais e políticos tomados no país, entre o final da década de 70 e a primeira metade dos anos 80, contribuíram para consolidar o debate educacional em torno da chamada teoria histórico-crítica. Nesse sentido, Marx e Engels (2008, p. 36) afirmam que: "Em toda época histórica, o modo de produção econômica e a organização que dele necessariamente decorre formam a base sobre a qual se ergue e a partir da qual pode ser explicada a história dessa época". E isso se aplica igualmente quando buscamos compreender a educação a partir da perspectiva do Materialismo Histórico.

> O método do Materialismo Histórico, pode ser um instrumento para compreendermos fenômenos educativos, onde se parte da realidade da educação, da escola. Como compreender as contradições da educação, como: desigualdade educacional, analfabetismo, evasão escolar, falta de investimentos, entre tantos outros, se não a partir da própria realidade material da sociedade e da educação? Por isso, a educação dentro dessa concepção precisa ser uma prática, ou melhor, uma práxis transformadora, emancipadora e libertadora, como dizia Paulo Freire (Daniele, Niedermayer, 2021, p. 532)

Nota-se que não é possível compreender as relações sociais e a educação fora da história real, do sujeito enquanto ser histórico e construtor de sua produção material. Nesse sentido, a função da educação não pode se restringir apenas a um processo de transmissão de conhecimento; ela precisa ser transformadora, uma práxis educativa que busca superar as contradições de uma sociedade dividida em classes.

É válido ressaltar, ainda, que, para o materialismo histórico-dialético, passar do abstrato para o concreto significa interpretar o movimento dialético dos elementos que constituem a totalidade do fenômeno ou objeto. Nessa perspectiva, para reconhecer o real concreto a partir do movimento dialético e histórico, é necessário analisar as contradições do fenômeno educativo, que são produzidas pela própria sociedade (Daniele; Niedermayer, 2021). Seria, portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, em oposição à teoria liberal em educação (Batista; Lima, 2015).

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

> Essa teoria pedagógica teve sua primeira formulação em 1982 com o artigo "Escola e democracia: para além da curvatura da vara" em que foi apresentada a concepção filosófica, metodológica e política. Em 1984 adotou-se a denominação "pedagogia histórico-crítica" que se difundiu principalmente com a publicação, em 1991, do livro

> Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, livro esse que reuniu um conjunto de estudos produzidos entre 1984 e 1988 e que, em 2003, teve sua oitava edição ampliada com o acréscimo de dois novos estudos: "A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica", resultante da conferência de encerramento que proferi em 1994 no Simpósio "Dermeval Saviani e a educação brasileira" realizado na UNESP de Marília; e "Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica" redigido a partir da entrevista que concedi à Associação dos Professores do Paraná em 1997 (Saviani, 2014, p.35).

Ainda conforme o autor,

> O processo de construção dessa teoria vem tendo sequência com outros trabalhos que estão sendo produzidos, não apenas por mim, mas também por outros professores e investigadores da área da educação que, além das funções psicológica e didática, já mencionadas, têm estudado os aspectos teórico-práticos do trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica nos vários níveis e modalidades da educação escolar (p.35)

A Pedagogia Histórico-Crítica, tal como se conhece hoje, é resultado, conforme Saviani (2014), de um processo coletivo de pesquisadores, professores e investigadores. "Saviani partiu da análise de obras de autores como Suchodolski, Snyders, Makarenko, Pistrak, Manacorda, de estudiosos de Gramsci como Angelo Broccoli e Betti" (Batista; Lima, 2015, p. 69). O objetivo não era a desconstrução das obras, mas, sim, aproveitar as contribuições deixadas para a elaboração de uma teoria marxista da educação (Batista; Lima, 2015, p. 69).

Araújo (1995), em sua tese intitulada Filosofia da Educação e realidade brasileira no pensamento marxista, demonstra que o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, nos anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980, enfrentou alguns desafios até a sua consolidação.

> Como se observa, ocorre entre os teorizadores marxistas em pauta um alijamento mútuo: uns e outros se dizem pertencer ao posicionamento dialético, mas eles são expulsos por uns e outros. Pelo menos, essa seria uma maneira de entender diante de explicações que não nomeiam ou não explicitam melhor. As distinções apresentadas por Dermeval Saviani, ou aquelas outras já sobejamente apresentadas e sintetizadas há pouco, deixaram isso claro. Note-se ainda a variedade dos nomes pelos quais é conhecida tal pedagogia: - pedagogia concreta, pedagogia histórico-crítica, pedagogia revolucionária, pedagogia ligada ao leninismo, pedagogia dialética, pedagogia crítico-social dos conteúdos. Os termos com que se definem cada uma delas nem sempre permite uma clara compreensão, uma clara identificação, pois na verdade certos termos se encontram em uns e outros (Araújo, 1995, p.67).

Diante desse contexto, Saviani ressalta que "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. 83).

É importante enfatizar que essa teoria esteve articulada ao contexto das lutas que se desenvolviam no Brasil durante o período da ditadura civil-militar, nas décadas de 1970 e 1980. Ela é considerada uma teoria da educação, reconhecida como uma modalidade de

metodologia de ensino participativa, cuja disseminação tem sido significativa (Araújo, 2017). Fullat (1979, p. 70) definiu uma teoria educativa como “um marco conceitual de constante referência que justifica, por fim, orienta a atividade educadora”. Dessa forma, a teoria incorpora elementos científicos, biológicos e sociológicos, bem como elementos não científicos, como concepções morais, políticas e filosóficas do mundo e do homem (Fullat, 1979).

Fermoso (1982, p. 26) ressalta que “as teorias da educação se constituem num conjunto de princípios coerentes, de conselho e recomendações a influir na prática”. Nesse contexto, por mais modernas que sejam, as teorias educativas não coincidem com as teorias científicas, pois não possuem caráter explicativo, sendo predominantemente práticas (Fermoso, 1982, p. 26).

Conforme Saviani (2014), nem todas as teorias da educação são teorias pedagógicas.

> Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagógica. Porque a pedagogia é uma teoria da educação que está interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo, tendo em vista orientar os educadores no desenvolvimento da prática educativa. Isso é próprio da pedagogia como teoria da educação. Mas há teorias da educação que não são pedagógicas. Situam-se nesse âmbito exatamente aquelas teorias que eu chamei de crítico - reprodutivistas (...). São teorias da educação na medida em que estão empenhadas em explicar como funciona a educação e qual é a relação da educação com a forma de sociedade na qual ela é instituída. Mas não estão preocupadas em orientar a ação educativa. Portanto, elas não têm preocupação pedagógica (Saviani, 2014, p.14-15).

Verifica-se, portanto, que, nesse contexto, a prática pedagógica é concebida como ponto de partida e ponto de chegada, cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação filosófica e pela teoria educacional. Sobre essa questão, Saviani (2007) ressalta que as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências:

> a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivistas; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica (Saviani, 2007, p. 4).

É sabido, portanto, que uma concepção pedagógica se diferencia da outra não necessariamente por conter ou não conter um nível, mas pela ênfase relativa que cada teoria atribui aos diferentes níveis (Saviani, 2007).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria da educação, parte da afirmação dialética das relações entre educação e sociedade, visando à transformação social. Sendo assim, “é necessário avançar em direção a uma teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funciona a educação e a escola na sociedade capitalista”, num movimento de transformação da sociedade (Saviani, 2013, p. 205).

Sendo assim, a concepção histórico-crítica configura-se como uma pedagogia pautada na dimensão social e histórica, fundamentada, portanto, na articulação da educação com o movimento da sociedade e com sua própria história. Sobre a orientação política, baseada nos conteúdos, é válido enfatizar que:

> Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. […] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1983, p. 66).

Entende-se, portanto, que, na Pedagogia Histórico-Crítica, a questão educacional está diretamente relacionada ao problema do desenvolvimento social e das classes. Educação e política são, portanto, inseparáveis, mas, ao mesmo tempo, constituem modalidades específicas de uma mesma prática social (Saviani, 1983). Sobre a prática social, Saviani (2014, p. 30) ressalta:

> Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Está, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta - se na forma sincrética.

O autor ainda enfatiza que:

> A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de "catarse", conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de "incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens". Ocorre, aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (p.30-31).

Nesse sentido, para a construção de uma nova sociedade, “é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”, sendo necessário considerar que toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política, assim como ocorre de forma inversa (Saviani, 1983, p. 79).

A Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. Seu posicionamento se revela em torno da luta contra os mecanismos hegemônicos e abre espaço para as lutas sociais e as forças populares, permitindo que a escola cumpra seu papel na construção de uma nova sociedade. No entanto, permanece necessária a transformação das relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 1983).

Saviani (2013, p. 3) ressalta que “em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que, na Pedagogia Histórico-Crítica, a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes”. Ainda conforme o autor, o fortalecimento das camadas populares, a partir da apropriação do conhecimento, constitui uma forma de libertação frente a exploração.

Dessa forma, o método da Pedagogia Histórico-Crítica articula teoria e prática, ciência e ação, formando sujeitos críticos capazes de intervir no contexto social em que vivem, transformando a educação em uma práxis emancipadora que une reflexão e ação, teoria e experiência, contribuindo para a superação das desigualdades sociais (Saviani, 2014).

Assim, essa teoria configura-se como metodologia de ensino participativa, na qual “a educação supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada” (Saviani, 2013, p. 41). Portanto, enfatiza a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização do conhecimento e o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Os métodos de ensino são planejados para estimular a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da ação do professor (Saviani, 1983).

Saviani (2013, p. 175) enfatiza que o professor deve ensinar: “tem de planejar o ensino e desenvolver, de tal modo que aqueles objetivos de instrumentação do aluno, a respeito dos elementos básicos de participação na sociedade, sejam obtidos”. Ainda conforme o autor, o professor contribui de forma específica para a democratização da sociedade brasileira e para a transformação estrutural da sociedade capitalista, atendendo às necessidades das camadas populares. Não há, portanto, privilégio do papel do professor ou do aluno, uma vez que a prática social é concebida como elo que sustenta e provê o processo de ensino-aprendizagem (Saviani, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a relação entre educação e sociedade é de fundamental importância para compreender os processos educativos. Nesse sentido, é necessário reconhecer que, ao longo da história da educação escolar, foi possível distinguir dois grupos de teorias, denominados “teorias críticas” e “teorias não críticas”. A diferença pontual entre eles reside na forma de compreender as relações entre educação e sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica esforça-se em avançar em direção a uma educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funciona a educação e a escola. Busca-se, portanto, a transformação social; por isso mesmo é denominada teoria crítica, pois, diferentemente das demais teorias, reconhece que a escola influencia a sociedade e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela. Assim, reconhece as determinações sociais do

fenômeno educativo. Nessa perspectiva, não há como compreender os fenômenos educativos sem analisar o contexto histórico e social a partir de uma visão crítica.

Por fim, entende-se que essa teoria se empenha em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. Vale ressaltar que nem toda teoria da educação é uma teoria pedagógica, conforme destacado por Saviani (2014), pois nem toda teoria se preocupa em orientar os educadores no desenvolvimento de suas práticas educativas; portanto, não possui preocupação com a prática pedagógica, diferentemente da teoria histórico-crítica.

Sendo assim, enfatiza-se a necessidade de ampliação das discussões sobre essa teoria, sobretudo nos cursos de formação de professores, para que se expandam os debates em torno da relação entre educação e sociedade e da educação voltada para a transformação social.

REFERÊNCIAS

Araújo, J. C. de S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Metodologia participativa e as técnicas ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-56. Disponível em: https://doi.org/10.26571/reamec.v8i2.10219. Acesso em: 14 set. 2023.

Araújo, J. C. de S. **Filosofia da Educação e realidade brasileira no pensamento marxista**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

Baldan, M.; Arce, A. **A representação da pedagogia tradicional e da escola nova segundo a propaganda e a produção teórica dos personagens do movimento renovador brasileiro – um estudo da coleção "Escola Nova Brasileira" de José Scaramelli (1931).** In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, UNICAMP, Campinas, 2009. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/p3zX2YD.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

Batista, E. L.; Lima, M. R. **A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica revolucionária.** Laplage em Revista, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 67-81, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201513102p.67-81. Acesso em: 14 set. 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2023.

Daniele, J. P.; Niedermayer, I. C. **Método materialismo histórico-dialético: Apontamentos teóricos e sua contribuição para a educação.** Escola em tempos de conexões, v. 3, n. 1, p. 514-536, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82254. Acesso em: 09 maio 2024.

Dias, É.; Pinto, F. C. F. **Educação e sociedade.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, p. 449-455, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZFks/?lang=pt. Acesso em: 09 nov. 2021.

Fermoso, P. **Teoría de la educación: una interpretación antropológica**. Barcelona: Ediciones CEAC, 1982.

Franco, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Fullat, O. **Filosofias de la educación**. Barcelona: Ediciones CEAC, 1979.

Gadotti, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Gôngora, F. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

Libâneo, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

Marx, K; Engels, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

Marx, K; Engels, F. **A Sagrada Família**. São Paulo: Bomtempo, 2003.

Santos, R. E. de O. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa**? Horizontes, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520. Acesso em: 09 out. 2023.

Saviani, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. V. C. (org.). **Pensando a educação: Ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1989. p. 23-33.

Saviani, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

Saviani, D. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. **Pró-posições**, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570. Acesso em: 12 maio 2020.

Saviani, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Saviani, D. **A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil Argentina – RBBA: Diálogo entre as Ciências, Vitória da Conquista,** v. 3, p. 11-36, 2014. Disponível em: https://Saviani_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014(5).pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.