

# ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA<sup>1</sup>

Dermeval Saviani<sup>2</sup>

Penso que o objetivo desta minha fala é socializar, de forma resumida, para os participantes desse Colóquio as análises que tenho feito anteriormente. Com efeito, tratei da origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica em outras oportunidades, como no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, capítulos 3, 4 e 6 e, mais recentemente, no texto “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”, publicado como o capítulo 10 do livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, lançado em 2011 pela Editora Autores Associados (SAVIANI, 2011b).

Vou, então, me reportar a algumas passagens desse último texto para, sinteticamente, dar conta do tema que me foi atribuído nesta Mesa. Além disso, procurarei explicitar a base marxista da pedagogia histórico-crítica e complementar o desenvolvimento dessa corrente pedagógica com a produção que vem ocorrendo recentemente.

## 1. Antecedentes

Os antecedentes remontam às minhas primeiras preocupações sistemáticas com a educação quando iniciei minha carreira docente em 1967, atuando simultaneamente como professor no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Colégio Estadual de São João Clímaco, que depois veio a se chamar Colégio Estadual Ataliba de Oliveira e, no segundo semestre, também no Curso Normal do Colégio Sion.

Minhas aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que eu vinha desenvolvendo como professor na universidade.

Refletindo sobre o contraponto entre a experiência num colégio de periferia frequentado predominantemente por filhos de trabalhadores e no Colégio Sion, frequentado pelas filhas de famílias que integravam a elite, esbocei minha primeira contraposição a Dewey que descrevi no Memorial redigido para o concurso de professor titular da Unicamp nos seguintes termos:

Minha primeira contestação pedagógica a Dewey surgiu da tentativa, no 2º semestre de 1967, de aplicar no Colégio Sion a mesma atitude pedagógica baseada no princípio de liberdade, do qual decorre a responsabilidade, que havia adotado com êxito no Colégio da periferia. No Sion essa orientação fracassou, tendo eu que revê-la, o que fiz invertendo os termos, isto é, condicionando a liberdade à responsabilidade, o que implicava pôr o acento no princípio ético do dever. Ao tentar compreender o problema desenvolvi uma reflexão, cujas implicações e conseqüências não cabem, infelizmente, nos limites deste Memorial. Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida mais de restrições e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretavam conseqüências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja situação

---

<sup>1</sup> Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

<sup>2</sup> Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do HISTEDBR.

social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a conseqüências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Bastou, entretanto, eu “virar a mesa” mostrando-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor, para que elas passassem a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde.

Em outros termos, concluí 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.

O certo é que a partir daquele momento minhas aulas no Colégio Sion transcorreram de forma produtiva dando cumprimento ao programa que eu havia traçado de analisar com as alunas os elementos da estrutura do homem como base para discutir filosoficamente os problemas da educação.

Mas considero relevante destacar outro episódio ocorrido no Colégio Sion. Trata-se da aula do dia 22 de outubro em que fui surpreendido com o pedido das alunas para que discutíssemos a finalíssima do Festival de Música Popular Brasileira. Isso porque na noite anterior, sexta-feira, dia 21 de outubro de 1967, tinha se realizado a finalíssima do III Festival da Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record em São Paulo, tendo saído vencedores em primeiro lugar “Ponteio”, de Edu Lobo; em segundo, “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil; em terceiro, “Roda-viva”, de Chico Buarque; e em quarto, “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso.

Olhei para aquelas meninas agitadas e logo percebi que, naquele dia, ou eu discutia o festival, ou não fazia nada. Acatei, pois, o pedido das alunas e em lugar do material que eu havia preparado centramos o desenvolvimento da aula na letra da música “Alegria, alegria”.

O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo sem lenço e sem documento caminhando contra o vento sendo assaltado por estímulos externos representados pelas muitas notícias que se superpõem ao serem refletidas pelo sol nas bancas de revista exemplificadas pelos crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinales bonitas, caras de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bombas, Brigitte, coca-cola, casamento, televisão, fotos e nomes, permitia identificar a condição do homem sendo bombardeado por um complexo de incitamentos do mundo circundante sem conseguir se concentrar em si próprio.

Assim foi que, substituindo a reportagem sobre preconceito racial pela letra da música “Alegria, alegria”, dei seqüência ao programa da disciplina tratando do tema definido para aquela aula, ou seja, “o homem como ser situado” atingindo, portanto, o objetivo previsto. Desse fato é possível tirar duas conclusões importantes para o entendimento da pedagogia como teoria da educação:

1. Se eu fosse um professor tipicamente tradicional, minha reação normal em resposta ao pedido das alunas para discutir o festival seria: “o que é isso, meninas! Aula é aula; festival é festival. Está bem que vocês tenham vibrado, torcendo por seus ídolos lá no teatro ou

assistindo à transmissão do festival pela televisão na noite passada. Agora, porém, estamos no colégio em horário de aula com uma programação a cumprir”.

Essa resposta encontra seu fundamento na teoria da pedagogia tradicional segundo a qual no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos.

Inversamente, caso eu fosse um professor tipicamente escolanovista, minha reação seria diversa e eu responderia ao pedido das alunas da seguinte forma: “ótimo, meninas! Vamos discutir o festival, já que esse se apresenta como um interesse genuíno de vocês”.

Esta outra resposta está respaldada na teoria da pedagogia nova para a qual, inversamente, a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico se impõe sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos. Assim, já que, conforme Dewey, a razão de ser da educação é o desenvolvimento e a finalidade do desenvolvimento é mais desenvolvimento, o que se consegue mediante as atividades bem conduzidas e movidas por interesses, então ficaria em segundo plano o conteúdo programado e o objetivo específico daquela aula que era a compreensão do homem como um ser situado. Uma vez que o professor deve sempre partir dos interesses dos alunos, a manifestação de um forte interesse por parte do conjunto das alunas na discussão do festival era muito bem-vinda e prevaleceria sobre as razões lógicas que justificavam a programação prévia e o objetivo estabelecido para aquela aula.

No entanto, minha reação não coincidiu nem com aquela própria do professor tradicional, nem com a do professor escolanovista. Penso que minha atitude poderia ser descrita como estando além dessas duas correntes pedagógicas. Com efeito, não deixei de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdi de vista o objetivo daquela aula tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no curso normal. Assim, embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, minha atitude já convergia nessa direção.

2. A segunda conclusão diz respeito à diferença entre arte e técnica na educação. A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela se caracteriza por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, em repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, em originalidade.

Ora, no campo da educação nós encontramos ambas as dimensões. Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia-a-dia, semana-a-semana, mês-a-mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina.

No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica contém, também, uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que

dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode se manifestar de forma mais saliente.

Foi o referido fenômeno que emergiu com toda a sua força naquela manhã do sábado, dia 22 de outubro de 1967, na minha aula de história e filosofia da educação no Curso Normal do Colégio Sion de São Paulo. O pedido das alunas: “professor, vamos discutir o festival?” fez irromper uma situação totalmente original a exigir uma resposta também original. Com efeito, a aula estava preparada. Eu sabia exatamente quais os procedimentos que eu iria adotar em consonância com o conteúdo que estava sendo trabalhado tendo em vista o objetivo a ser atingido: a compreensão do homem como um ser situado num espaço e tempo determinados. As regras daquela aula estavam definidas prévia e externamente e eu tinha o domínio pleno delas, o que me permitia aplicá-las com segurança. Assim, a novidade daquela aula em relação à anterior era real porque se tratava de uma nova aula distinta, portanto, daquela que eu havia ministrado na semana anterior. Mas se tratava de uma novidade relativa, o que me permitia, pelo domínio do aspecto técnico, ter o controle da situação e responder satisfatoriamente ao aspecto de originalidade que ela não deixava de apresentar.

Mas o irromper do pedido das alunas subverteu inteiramente aquela segurança decorrente da preparação prévia exigindo, pela novidade de seu teor, uma atitude original. Vi-me impelido, então, a extrair daquela situação as próprias regras que guiaram o desenvolvimento da aula. O aspecto artístico se impôs sobre o aspecto técnico determinando inteiramente os rumos seguidos na organização daquela aula. Essa vivência concreta da relação dialética entre arte e técnica na realização prática do ato educativo foi outro elemento que veio a se incorporar na elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica.

Concomitantemente às aulas no ensino médio prossegui com as aulas no curso de pedagogia ministrando Fundamentos Filosóficos da Educação no segundo ano em 1967 e 1968 e, a partir de 1969, Filosofia da Educação para o terceiro ano.

Meu entendimento de que o professor, especialmente no nível universitário, não poderia ser apenas um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser também alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento, me levava a estar constantemente atento às situações vivenciadas procurando elaborar teoricamente as questões que aí se apresentavam. Isso pode ser exemplificado com a elaboração das diferenças conceituais entre as noções de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia” registradas no texto “A filosofia na formação do educador”, escrito como um recurso didático para compor a primeira unidade da disciplina filosofia da educação do curso de pedagogia e depois incluído em meu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* publicado em 1980 (SAVIANI, 2009, p. 11-29).

A elaboração da distinção entre esses três conceitos ocorreu como resposta a uma questão determinada vivenciada em consequência de minha intensa participação no movimento de 1968 quando a PUC-SP, a exemplo das principais universidades, foi tomada pelos alunos no final do mês de junho. Ao longo desse período pude constatar como afloravam contradições na prática dos alunos, acarretando incoerências entre seus propósitos e

suas ações. A hipótese de um conflito entre a concepção decorrente de suas condições de vida (“filosofia de vida”) e sua opção político-ideológica (“ideologia”) como explicação para as contradições constatadas, conduziu-me à reflexão que resultou naquela elaboração conceitual em que a questão passa a ser compreendida num nível teórico de alcance mais amplo.

Essa constante preocupação em compreender e formular teoricamente os dados fornecidos pela experiência aliada ao entendimento de que o professor universitário deve ser também um pesquisador fez com que eu passasse a produzir eu próprio aquilo que chamei de “textos de apoio para seminários”, a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos.

Tendo procurado colocar em prática o sentido da filosofia da educação conforme a defini, isto é, como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta, organizei os textos de apoio de uma forma que provocava os alunos a refletirem sobre os problemas da educação brasileira. E quando a disciplina se aproximava de seu final, preocupou-me o risco de que os alunos se sentissem caindo numa espécie de beco sem saída. Ou seja, na medida em que, para provocar e desenvolver sua capacidade de reflexão, eu questionava todas as respostas que eles apresentavam, presentí que a sensação de sem-saída acabaria por se impor. Tomado de um sentimento de urgência em poucos dias datilografei, num fôlego só, diretamente nas folhas de estêncil, o texto que, ao concluir, registrei a data de 16 de novembro de 1969, sendo rodadas no mimeógrafo as cópias que foram entregues aos alunos para que, feita a leitura, procedêssemos à sua discussão na aula da semana seguinte.

Esse texto se configurou como uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica.

Ao longo da década de 1970 fui dando continuidade às reflexões e análises da educação na perspectiva dialética, seja continuando no exercício da docência da disciplina filosofia da educação no curso de pedagogia, seja na elaboração da tese de doutoramento defendida em 1971 seja, ainda, na participação, também em 1971, na disciplina “Introdução à Educação” do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP para a qual elaborei os textos “Dimensão filosófica da educação”, que depois de ampliado se converteu em “A filosofia na formação do educador”, já citado; “Valores e objetivos na educação” (SAVIANI, 2009, p. 43-50); e “Para uma pedagogia coerente e eficaz” (Idem, p. 51-57).

A partir de 1972 acrescentou-se o trabalho na pós-graduação tendo eu assumido a disciplina “Problemas da Educação” no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação no Instituto Educacional Piracicabano, hoje Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e na PUC-SP. Nessa nova condição fui aprofundando o estudo das concepções de educação e das teorias pedagógicas visando à elaboração da concepção dialética com a consequente formulação da pedagogia histórico-crítica.

## **2. Origem**

No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2011a), lançado em 1991, mas revisto e ampliado por ocasião da 8ª edição, em 2003, abordo a origem

dessa corrente pedagógica no capítulo 3, “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”; no capítulo 4, “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”; e no capítulo 6, “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”. Situo, então, a mobilização da década de 1970, o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de “teorias crítico-reprodutivistas” evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista.

Uma peculiaridade do período que se estende do final da década de 1970 ao final da década de 1980 é que emergiu um esforço coletivo caracterizado pela organização do campo educacional expresso no surgimento de entidades como a ANPed – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação –, criada em 1977, o CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade articulado em 1978 com a organização, nesse ano, do Primeiro Seminário de Educação Brasileira e a ANDE – Associação Nacional de Educação, fundada em 1979. Em especial essa última entidade com o seu periódico, a *Revista da ANDE*, se constituiu num espaço importante para a busca de difusão, preferencialmente junto aos professores das escolas públicas, das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a pedagogia histórico-crítica. E foi também nesse momento que ministrei, em 1978, a disciplina “Teoria da Educação” para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP cuja programação tinha por objeto um estudo monográfico do pensamento e das obras de Gramsci buscando extrair desse manancial os elementos teóricos que nos permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira.

Nesse novo quadro aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo. Os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista foram sistemática e intensamente discutidos naquela primeira turma de doutorado e tiveram continuidade nas turmas subsequentes. Já em 21 de setembro de 1978 Betty Antunes de Oliveira defendia sua tese de doutoramento sobre a *Política de Formação de Professores do Ensino Superior*, que em 1980 foi publicada na forma de livro com o título *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior* (OLIVEIRA, 1980). Nesse trabalho ela utilizou o referencial gramsciano para analisar a política de formação de professores do ensino superior durante o regime militar, entre 1972 e 1978. A partir dos documentos oficiais, mostrou que as diretrizes formuladas pela “sociedade política”, isto é, pelo aparelho governamental, geram, na “sociedade civil”, resultados contraditórios.

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

Esse caráter de construção coletiva vem, desde aí, marcando o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Tal fato, reiterado por mim em diversas oportunidades, pode ser

ilustrado com o evento realizado em 1994, que recebeu o nome de Simpósio de Marília, assim denominado por ter se realizado na UNESP de Marília. Esse evento é ilustrativo da referida construção coletiva não apenas pelos trabalhos ali apresentados, mas porque foi explicitada por Newton Duarte, ao iniciar sua exposição sobre os *elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani*, nos seguintes termos:

O contexto no qual esta apresentação adquire sentido é o da construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada “Pedagogia Dermeval Saviani”, ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções (DUARTE, 1994, p. 129-130).

Balizados os marcos teóricos mais gerais, a primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica foi efetivada no texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” publicado em 1982 no nº 3 da *Revista da ANDE*, sendo incorporado, em 1983, como o capítulo 3 do livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2007, pp. 47-64). Finalmente, em 1984 foi adotada a denominação *pedagogia histórico-crítica* a esse esforço coletivo que vem se desenvolvendo desde então até os dias atuais.

### **3. Configuração teórica da pedagogia histórico-crítica**

Das considerações anteriores depreende-se que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista. Mas para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget (1972, p. 321-348), Rossi (1981; 1982), Dangeville (1976) e mesmo Manacorda (1964; 1991), que acrescenta lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (1966).

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. 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 *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim.

Fiz uma primeira aproximação nessa direção ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não-material (MARX, 1978), tendo em vista a

caracterização da natureza e especificidade da educação (SAVIANI, 2011a, Cap. 1). Igualmente recorri ao texto “O método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: “não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) 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)” (SAVIANI, 2007, p.74).

Além de Marx, Gramsci que, dentre os teóricos marxistas, foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2007, p. 72).

Como indiquei no livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2007, p.65-66), a pedagogia histórico-crítica não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Igualmente, não precisa negar o movimento para captar a essência do processo histórico como ocorre com a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. Com esse entendimento a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

Compreendendo a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011a, p. 13), a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para

efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007 ,p. 69).

Orientada por essas preocupações a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

Dessa forma é possível, à semelhança do que se deu com as pedagogias tradicional e nova, estruturar a metodologia da pedagogia histórico-crítica em cinco passos.

No livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2007, p. 70-73) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil reapresentá-los aqui para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é 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 segundo passo não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentalização*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, 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.

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

Acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica, tal como se acabou de mostrar, recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

Foi ainda em Gramsci que me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista. Expressei esse encaminhamento em outro trabalho (SAVIANI, 2008, p. 150-151) ao considerar a problematização efetuada por Gramsci (1975, vol. III, p. 1544-1546; na edição brasileira, 1968, p. 134-136) em sua reflexão sobre a centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas. Constituía-se, por esse caminho, o princípio educativo da escola tradicional, “na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade”, sendo “um elemento essencial da vida e da cultura nacionais”. O latim, como língua morta, permitia o estudo de um processo histórico inteiro, analisado desde o seu nascimento até sua morte. Mas Gramsci acrescenta: “morte aparente, pois sabe-se que o italiano, com o qual o latim é continuamente comparado, é latim moderno”. Estudando a história dos livros escritos em latim, sua história política, as lutas dos homens que falavam latim, o jovem submergia na história, adquirindo “uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa”. E acrescenta: “Este estudo educava, (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo) com a mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía”. Claro, ele assinala, isto não se devia a uma suposta virtude educativa intrínseca ao grego e ao latim. Esse resultado era produto de toda a tradição cultural, viva não apenas na escola, mas principalmente fora dela. Uma vez “modificada a tradicional intuição da cultura”, a escola entrou em crise e com ela entrou em crise o estudo do latim e do grego. Daí a conclusão: “Será necessário substituir o latim e o grego como

fulcro da escola formativa; esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes”.

Desde a primeira vez em que li essas passagens nos idos da década de 1970, sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma idéia começou a tomar forma em meu espírito. Essa idéia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011a, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?

Ao discutir as bases da concepção dialética de educação que, a partir de 1984, passei a denominar de histórico-crítica, afirmei que o movimento que vai das observações empíricas ao concreto pela mediação do abstrato, constitui uma orientação segura tanto para o método científico como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma **pedagogia concreta** como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Aliás, não é outra coisa o que ocorre com a sucessão das gerações. Com efeito, a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior. Isso significa que sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa idéia não corresponde à realidade humana.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno

empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber.

Eis como a pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, situa-se além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual ultrapassando o horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa. Por isso, os que se situam nos limites desse horizonte incorrerão, compreensivelmente, no equívoco gnosiológico de considerar a pedagogia inspirada no marxismo como uma concepção ultrapassada, circunscrita à problemática do século XIX. De fato, os interesses vinculados à ordem social hoje dominante, de cunho capitalista, não permitem outra interpretação, razão pela qual o mencionado equívoco gnosiológico se expressa como um acerto ideológico. Mas, para a grande maioria da população, cujos interesses só poderão ser contemplados para além dos limites da sociedade capitalista, não há entrave para a compreensão do movimento histórico que, como se evidencia nas pesquisas levadas a efeito por Marx, coloca a exigência de superação da ordem burguesa pela construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens.

#### **4. Desenvolvimento recente**

No tópico anterior foram indicados os elementos básicos de uma pedagogia marxista, isto é, uma pedagogia inspirada e construída em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico. Claro que esse processo de construção necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva. No que se refere à pedagogia histórico-crítica esse trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm tentando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação (DUARTE & DELLA FONTE, 2010); didática (GASPARIN, 2002; Geraldo, 2006); psicologia (MARTINS, 2007); psicopedagogia (SCALCON, 2002); ensino de ciências (SANTOS, 2005); ensino de matemática (MATTIAZZO-CARDIA, 2009); educação infantil (PASQUALINI, 2010); ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011a); educação moral (BUENO, 2009); educação especial (BARROCO, 2007); formação de professores (MAZZEU, 2011).

Uma amostra de estudos sobre essa corrente pedagógica pode ser encontrada também no livro *Pedagogia histórico crítica: 30 anos* (MARSIGLIA [org.], 2011b), que resultou de seminário realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009.

O Seminário *Pedagogia histórico-crítica – 30 anos* é, sem dúvida, uma amostra significativa do estágio atual do desenvolvimento dessa corrente pedagógica. É uma amostra

porque foi programado em curto espaço de tempo e sem contar com financiamento externo. Foi viabilizado pelo concurso espontâneo e voluntário das pessoas ligadas ao Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara a partir do trabalho abnegado da Comissão Organizadora. Nessas condições, não sendo viável contar com a contribuição de outros pesquisadores que vêm se dedicando ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica em diferentes instituições de nosso país, optou-se por compor as Mesas com estudiosos ligados, de alguma forma, ao Grupo “Estudos Marxistas em Educação”. Mas a amostra é significativa pela qualidade das abordagens efetuadas que revela a vitalidade da atual fase de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

O seminário foi organizado em cinco mesas ou eixos temáticos: 1. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica; 2. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; 3. Contribuições específicas à pedagogia histórico-crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica; 4. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” como contribuição à pedagogia histórico-crítica; 5. Pedagogia histórico-crítica e educação especial.

Distribuíram-se por esses cinco eixos temáticos nove estudiosos que vêm se dedicando a pesquisar aspectos de grande relevância da problemática pedagógica.

Numa breve apreciação sobre o conjunto dos temas tratados no seminário destaca-se a riqueza e consistência das análises efetuadas, o que decorreu do fato de que seus autores se expressaram com conhecimento de causa resultante de pesquisas sistemáticas conduzidas com rigor e seriedade. Dessa forma, não apenas trouxeram uma contribuição específica ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, mas vêm somar-se ao coletivo crescentemente ampliado dos cultivadores dessa corrente pedagógica, o que traz a garantia de que continuarão a colaborar no aprofundamento e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

À guisa de conclusão registro que está em curso um processo cada vez mais consistente e sistemático de produção de pesquisas no âmbito da pedagogia histórico-crítica, como o demonstram a tese de livre-docência *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Lígia Márcia Martins; as teses de doutorado de Fátima Aparecida de Souza Francioli, *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental* e de Nathalia Botura de Paula Ferreira, *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*; e a coletânea *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*, organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia e Eraldo Leme Batista, em fase de publicação pela Editora Autores Associados.

Enfim, anote-se a realização do Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica” em Vitória, no Espírito Santo, de 18 a 20 de junho de 2012. E o IX Seminário Nacional do HISTEDBR previsto para João Pessoa, na Paraíba, de 31 de julho a 3 de agosto de 2012 cujo tema central “História da educação brasileira: experiências e peculiaridades” inclui um destaque especial à pedagogia histórico-crítica.

## Referências:

- BARROCO, Sonia Mari Shima (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Araraquara: UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar.
- BUENO, Juliane Zacharias (2009). *Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica*. Araraquara: UNESP, Dissertação de Mestrado em Educação Escolar.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1985). *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- DUARTE, Newton (1994). “Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani”. In: SILVA JR., Celestino Alves da Silva (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, pp. 129-149.
- DANGEVILLE, Roger (Org.), MARX E ENGELS, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris, Maspéro, 1976.
- DOMMANGET, Maurice (1972), *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid, Fragua.
- DUARTE & DELLA FONTE (2010). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana : sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- FERREIRA, Nathalia Botura de Paula (2011). *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*. Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Tese de Doutorado.
- FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza (2011). *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Tese de Doutorado.
- GASPARIN, João Luiz (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo (2006). *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, UNESP, Tese de Doutorado.
- GRAMSCI, Antonio (1968), *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antonio (1975), *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- GRAMSCI, Antonio (1978), *Concepção dialética da história*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (Orgs.), *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- MANACORDA, Mario Alighiero (1964), *Il marxismo e l'educazione*. Roma, Armando Armando.
- MANACORDA, Mario Alighiero (1991), *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (2011a). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] (2011b). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados.

- MARTINS, Lígia Márcia (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados.
- MARTINS, Lígia Márcia (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, Faculdade de Ciência, UNESP, Tese de Livre-Docência.
- MARX, Karl (1968). *O Capital*, Livro 1, Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARX, Karl (1973), *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.
- MARX, Karl (1974), *Tesis sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1974), *La ideología alemana*. Montevideo / Barcelona, Pueblos Unidos / Grijalbo, p. 665-668.
- MARX, Karl (1978), *Capítulo VI (inédito), O Capital, Livro I*. São Paulo, Ciências Humanas.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1968), *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, Escriba.
- MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil (2011). *A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação*. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar.
- OLIVEIRA, Betty Antunes (1980). *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- PASQUALINI, Juliana Campregher (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar.
- ROSSI, Wagner Gonçalves (1981), *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes.
- ROSSI, Wagner Gonçalves (1982). *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo, Moraes.
- SANTOS, César Sátiro (2005). *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (2005). “Marxismo e educação”. *Revista Princípios*, nº 82, dez./2005-jan./2006, p. 37-45.
- SAVIANI, Dermeval (2007). *Escola e democracia*, 39ª ed. Campinas, Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 18ª ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (2011a), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (2011b). “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão [org.]. *Pedagogia histórico-crítica:30 anos*. Campinas: Autores Associados, p. 197-225.
- SCALCON. Suze Gomes (2002). *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1966). *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona, Laia.

