

O ensino de história materialista: os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Materialist History Teaching: The Foundations of Historical-Critical Pedagogy

Luiz Otávio Correa*

RESUMO

Este artigo analisa os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e sua relação com o ensino de História, destacando a centralidade do trabalho educativo, a importância dos conteúdos escolares e a dimensão transformadora da práxis revolucionária. A PHC, baseada no materialismo histórico-dialético, opõe-se às tendências hegemônicas no campo educacional, como o construtivismo e as pedagogias das competências, que reforçam uma concepção adaptativa da educação. O texto discute a didática histórico-crítica, estruturada em cinco eixos: a dimensão ontológica do trabalho, a transmissão dialética do conhecimento, o domínio docente do conteúdo, a organização espiral do ensino e a relação ensino-aprendizagem. Conclui-se que a PHC propõe um ensino de História como ferramenta de emancipação, vinculada ao projeto socialista.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de História; Trabalho Educativo.

ABSTRACT

This article examines the foundations of Historical-Critical Pedagogy (HCP) and its relationship with History teaching, emphasizing the centrality of educational labor, the relevance of school content, and the transformative dimension of revolutionary praxis. Grounded in historical-dialectical materialism, HCP opposes hegemonic trends in education, such as constructivism and competency-based pedagogies, which reinforce an adaptive conception of schooling. The text discusses historical-critical didactics, structured around five axes: the ontological dimension of labor, the dialectical transmission of knowledge, teacher mastery of content, the spiral organization of teaching, and the teaching-learning relationship. It concludes that HCP advocates for History teaching as a tool for emancipation, aligned with socialist praxis.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; History Teaching; Educational Labor.

Recentemente, foi publicado um artigo que analisava as dificuldades de aplicação da categoria de consciência conforme proposta por Jörn Rüsen (2010;

* Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. lo.correa@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-2618-6494>>

2021) no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Correa, 2024). O estudo destacava a incompatibilidade entre a concepção marxista de consciência e a compreensão desenvolvida por Rösen.¹

Intitulado “O conceito de consciência e o ensino de História: um debate a partir da Pedagogia Histórico-Crítica” (Correa, 2024), o trabalho suscitou um diálogo com outra publicação — “O conceito de consciência histórica e a aprendizagem histórica: compreensão e centralidade da práxis para a didática da História” (Oliveira, 2025) —, na qual se argumenta pela possibilidade de articulação entre a didática da história rüseniana e a PHC, mediante a categoria de práxis. O texto de Oliveira bem demonstrou como o conceito de práxis está presente na teoria do pensador alemão, apesar de considerarmos que o adjetivo “revolucionária”, que sempre acompanha o termo práxis na PHC, é um elemento fulcral que separa as duas visões de ensino de História. Outro aspecto de dissonância é que a Teoria do Reflexo tem balizado as discussões em grande parte dos pensadores que se reconhecem na PHC.²

Deixando de lado esse debate, o que motivou a escrita deste texto foi a relação entre o ensino de História e a Pedagogia Histórico-Crítica, partindo dos preceitos básicos dessa filosofia de ensino e, a partir deles, pensar em uma forma de ensinar História que, considerando a evolução da própria filosofia de ensino no Brasil, possa colaborar como uma alternativa à filosofia de ensino construtivista. Esta, fortemente influenciada pelo pragmatismo de Dewey e seus seguidores, exerce uma influência substancial no ensino de História.

O objetivo, portanto, é apresentar alguns dos principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda muito pouco conhecida no campo do ensino de História, apesar de sua longa trajetória na filosofia da educação e de seu propósito de contribuir para uma revolução social no Brasil, em direção ao socialismo (Saviani; Duarte, 2012).

TRABALHO NA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

A primeira questão que nos impele a refletir, ao tomarmos a Pedagogia Histórico-Crítica como referência, é a necessidade de retomarmos, no ensino de História, a categoria central da teoria marxista: o trabalho humano. Essa categoria, amplamente esquecida na historiografia contemporânea após a chamada virada linguística (Cardoso; Vainfas, 1997), constitui a condição primei-

ra para se pensar o ensino de História a partir do materialismo histórico e dialético.

Essa forma de compreensão do ensino de História pressupõe, de maneira impositiva, a existência de uma realidade para além da nossa subjetividade, e que a cultura resulta da interferência humana tanto no mundo concreto quanto nas relações entre os seres humanos.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo — formas sistematizadas ou não, por meio das diversas formações sociais e modos de produção — é o que permitiu ao ser humano produzir sua cultura e sua racionalidade, em concomitância com o desenvolvimento da linguagem, a qual também tem suas bases nas relações sociais, constituindo-se nos processos de humanização do próprio ser humano, nas condições de sua produção cultural, que não se separa de sua produção intelectual, pois, para Marx e Engels (2014, p.12),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

A PHC considera que a sociedade é fruto de suas relações e que, “mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência”, transmitindo, por meio dele, “às novas gerações da espécie aquilo que desenvolveram e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente” (Galvão et al., 2019).

Por meio do desenvolvimento da história e das ferramentas — psíquicas ou não — que permitem o conhecimento de sua própria história, a consciência, o ser humano se humaniza, tornando-se capaz de conduzir seus rumos ao compreender como se estabelecem as relações sociais, os conflitos e as formas de luta. Nessa perspectiva, “os indivíduos fazem-se uns aos outros, tanto física quanto espiritualmente” (Marx; Engels, 2014), no mundo prático, espaço em que se realiza a transmissão do conhecimento às gerações seguintes, uma vez que o trabalho educativo humano não é uma atividade isolada.

De modo geral, o desenvolvimento do conhecimento possibilita o processo de humanização. De modo específico, a consciência da atuação no próprio tempo — por meio da ação no mundo, ao transformá-lo como sujeito histórico — e a percepção psíquica da mudança, assim como das permanências dialéti-

cas constituídas em determinadas circunstâncias, permitem o desenvolvimento de uma forma específica de conhecimento: uma historicidade concretamente constituída. Essa historicidade organiza o tempo humano em dimensões múltiplas, em sua relação imbricada com o tempo físico, atribuindo sentido concreto ao que é a história humana em sua relação dialética com a natureza.

Rompe-se, portanto, com o dualismo cartesiano, avançando em direção a um monismo da formação do pensamento e da consciência histórica, no qual a separação entre tempo humano e tempo da natureza não tem sentido.³ Nessa perspectiva, a construção de significados — elaborada pelas formas desenvolvidas de compreensão do tempo e das historicidades, como ocorre na ciência histórica — possibilita novas modalidades de desenvolvimento da consciência e da própria noção do que significa ser humano ao longo do tempo.

Na relação entre conhecimento histórico e mediações educacionais, a questão assume maior complexidade. O ser histórico, enquanto sujeito consciente, insere-se no processo educativo que, em cada época, engendra um tipo específico de humanidade — processo este marcado pelas contradições das relações sociais, pelos conflitos de classe e pela formação de ideologias que acarretam a alienação do trabalho humano.

O ser humano, ao apropriar-se do mundo — tanto material quanto espiritualmente — transforma sua organização, ao mesmo tempo que é transformado pela natureza, da qual ele próprio é resultado. Essa dinâmica surge das interações entre os indivíduos e seu entorno, em circunstâncias específicas em que atuam, mediadas pelas condições educacionais que possibilitam determinadas formas de ação.⁴

Estabelece-se, assim, uma relação entre a *História* — cuja forma contemporânea se apresenta como ciência —, a *memória social* — enquanto consciência do mundo prático e fundamento para a superação do senso comum — e a *educação* como processo humanizador, mediante a transmissão do conhecimento clássico da humanidade, conforme abordado por Dermeval Saviani, Newton Duarte e outros pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica.

A educação socialista, enquanto mediação essencial para a humanização do indivíduo e do coletivo, utiliza a História e a memória (como prática social) como instrumentos de intervenção na realidade. Ao buscar formar um ser humano simultaneamente singular e universal, ela incorpora todos os movimentos que o método materialista histórico-dialético permite apreender — tanto

em seu passado como consciência quanto na construção de um imaginário projetivo, elemento indispensável para as transformações sociais.

Emerge, assim, uma compreensão da práxis revolucionária. História e memória social, elementos indissociáveis, impulsionam as forças de desantropomorfização — no sentido lukacsiano —, possibilitando tanto a imaginação de novos mundos quanto o desenvolvimento da consciência humana, forjada pelos processos de transmissão do conhecimento. Esse movimento constitui uma luta permanente contra os mitos que obscurecem a apreensão da realidade.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O MÉTODO DIALÉTICO E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

A categoria trabalho, em sua relação com o ensino de História, permite articular sua conexão com a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta configura-se como uma filosofia da educação que tem na práxis seu princípio fundamental — qualificada, porém, como revolucionária. Tal qualificação sintetiza a unidade entre teoria, prática e método materialista-histórico-dialético, orientada não apenas à compreensão do mundo, mas à ação transformadora rumo ao socialismo (Saviani; Duarte, 2012).

Nesse sentido, embora seja possível estabelecer diálogos com outras perspectivas do ensino de História a partir da noção de práxis, qualquer abordagem que não assuma explicitamente essa orientação deixaria de caracterizar-se como PHC.

Do ponto de vista metodológico, alinhados aos fundamentos marxistas, Saviani, Duarte e demais pesquisadores da PHC propõem uma concepção de ensino que supera dialeticamente — mediante a incorporação crítica — tanto o empirismo positivista quanto o racionalismo idealista, avançando na construção de uma pedagogia materialmente fundada na realidade concreta (Duarte, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como processo formador do humano, valendo-se da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida na URSS como referencial para análise do desenvolvimento cognitivo. Essa fundamentação inclui categorias centrais como as funções psíquicas superiores (Vigotski, 2000) e a atividade humana (Leontiev, 2021; Rubinstein, 1959).

Contudo, a PHC não se confunde com a Psicologia Histórico-Cultural,

embora dela se utilize. Seu objetivo específico é constituir uma metodologia de ensino que, assentada nessa base filosófica materialista, opõe-se a qualquer perspectiva metafísica, analisando criticamente os processos e movimentos sociais concretos.

Como explicam Saviani e Duarte, ao assumir a historicidade não apenas como conteúdo filosófico, mas como método de compreensão da realidade humana — movimento dialético que parte da prática, eleva-se à abstração e retorna à prática social transformada — busca-se validar o conhecimento mediante sua inserção histórica concreta. Nesse processo, o trabalho educativo configura-se como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2012).

Fundamentando-se em Marx, supera-se a dicotomia entre essência humana abstrata e existência empírica mediante a categoria de totalidade dialética. Nesse marco teórico, o conhecimento se constitui como objetivação do trabalho social historicamente condicionado — processo de transmissão intergeracional que medeia o desenvolvimento da consciência humana em suas determinações histórico-materiais concretas.

Completa esse arcabouço teórico o conceito gramsciano de catarse — “uma elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978) —, processo pelo qual os desafios históricos do trabalho humano no tempo presente tornam-se elementos fundamentais para a formação humana integral, transcendendo radicalmente o pragmatismo da lógica educacional liberal.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica incorpora em sua metodologia a lógica dialética enquanto princípio estruturante. Como explica Saviani (2012):

A lógica formal se detém no momento analítico, abstrato, promovendo as distinções dos vários aspectos e enunciando na forma das categorias simples, isto é,

gerais, os elementos do objeto estudado. Pela lógica dialética esse momento é superado, sendo recuperado o concreto real agora compreendido e enunciado teoricamente em toda a sua complexidade.

O método consiste, fundamentalmente, em apreender a essência dos fenômenos para além de suas manifestações aparentes, compreendendo o objeto em suas determinações totais — momento em que o particular se revela como expressão do universal, enquanto manifestação concreta do trabalho humano em sua dimensão histórico-social. Nesse processo, teoria e prática sintetizam-se na unidade dialética da práxis (Vázquez, 1977).

O método dialético busca, portanto, observar o movimento que se encontra na aparente estabilidade dos objetos, captando a ligação entre os elementos contraditórios que se articulam através desse movimento. Observa-se assim os momentos de superação qualitativa que engendram novas contradições — a espiral dialética —, o que demanda retornar continuamente à análise do movimento, ultrapassando as novas aparências de estabilidade que se formam.

Em sua aplicação concreta, exige-se inicialmente dirigir-se ao objeto em sua especificidade, apreendendo o conjunto das conexões que o constituem. É fundamental captar tanto suas contradições internas quanto suas mediações com as totalidades mais amplas, examinando cuidadosamente as relações entre o particular e o geral. Nesse processo, identificam-se as transições e superações qualitativas que marcam o desenvolvimento dialético, aprofundando-se de forma intensiva e ilimitada na investigação do conteúdo estudado, com o objetivo de revelar a plena riqueza de suas conexões estruturais mais profundas (Lefebvre, 1991, p. 241).

A relação intensa com o significado dos conteúdos revela por que a Pedagogia Histórico-Crítica atribui tanta importância aos conhecimentos escolares, atualmente desvalorizados e esvaziados pelas reformas educacionais de inspiração construtivista. Tais reformas, hegemônicas na educação brasileira, materializam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada pelas chamadas “pedagogias das competências” e do “aprender a aprender”.

Para a PHC, os conteúdos escolares clássicos constituem o meio pelo qual a classe trabalhadora pode transcender sua condição de alienação, alcançando o que Gramsci denominava “superação do folclore” — isto é, do senso comum — mediante o confronto direto com o conhecimento científico. Esse processo

dialético transforma o próprio senso comum, que, uma vez elevado, torna-se novamente objeto de superação, em um movimento contínuo de desenvolvimento da consciência filosófica.

O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Saviani, 2017, p. 3).

Nessa perspectiva dialética, o concreto real — enquanto base material objetiva — antecede e fundamenta todo processo de conhecimento, constituindo-se como “o suporte sobre o qual se apoia todo o processo cognitivo” (Duarte; Saviani, 2012, p. 128). A compreensão desse real concreto exige inicialmente a observação atenta da realidade imediata, procedendo à análise de suas categorias mais elementares. Através do movimento de abstração desses elementos simples, torna-se possível reconstruir teoricamente as totalidades complexas, alcançando o que os autores denominam “concreto do pensamento, enquanto síntese de relações e determinações numerosas” (Duarte; Saviani, 2012).

Para Duarte, o campo da atividade educativa não se constitui de forma independente das formações históricas de cada época, sendo os indivíduos formados em condições determinadas — não linearmente, mas por meio da análise das contradições inerentes aos processos sociais e do desenvolvimento da humanidade mediante a apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado. A forma educativa, historicamente constituída em suas dimensões totalizantes, implica uma modalidade específica de ensino que representa um momento particular do desenvolvimento humano — processo no qual a história exerce papel central e a partir do qual, fundamentando-se no tempo presente, torna-se possível compreender o passado em sua concretude, sem incorrer na ilusão de reconstituí-lo integralmente por meio de narrativas fragmentadas, abordagens anacrônicas ou perspectivas relativistas.⁵

UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui um campo teórico já consolidado, organizado há décadas em torno do grande encontro nacional promovido pelo Grupo HISTEDBR.⁶ Nesse espaço acadêmico, congregam-se diversos grupos de pesquisa dedicados às discussões sobre História da Educação e temas correlatos no âmbito dos estudos educacionais.

Do ponto de vista filosófico, as bases teóricas da PHC encontram-se bastante desenvolvidas. Contudo, os pesquisadores do campo voltam-se atualmente para o desafio central de transformar esses fundamentos filosóficos em práxis educativa efetiva — ou seja, em propostas didáticas concretas que materializem os princípios da PHC na sala de aula. Esse esforço de tradução teórico-metodológica representa a etapa crucial de converter a potência crítica da PHC em formas pedagógicas específicas, no que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona criticamente frente às instituições que defendem uma concepção burguesa de educação, as quais buscam hegemonizar o campo educacional em detrimento do projeto emancipatório proposto por essa corrente pedagógica.

Como expressão emblemática dessa tendência, o Instituto Ayrton Senna configura-se como um dos principais difusores dessa perspectiva educacional no contexto brasileiro. Articulado com as diretrizes da Unesco, o referido instituto promove um modelo educacional que, sob o discurso de uma formação humanista e da preparação de “cidadãos conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual”, opera na verdade uma adequação da educação às demandas do projeto societário liberal. Essa abordagem, apesar de sua retórica aparentemente progressista, revela-se fundamentalmente alinhada aos interesses do capital, constituindo-se como obstáculo à efetiva emancipação humana proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.⁷

O referido texto tem sua origem em um conjunto de documentos que resultaram no relatório internacional coordenado por Jacques Delors em colaboração com outros renomados educadores, documento este que estabeleceu os quatro pilares fundamentais para orientar as políticas educacionais nos países

em desenvolvimento: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors, 2010).

Essa perspectiva propõe uma educação voltada para “o exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”. O termo “adaptação” revela-se fundamental nessa concepção, pois explicita o modelo de cidadania que se pretende promover — um ideal alinhado aos parâmetros liberais e humanistas, onde a educação assume o papel de consolidar os vínculos com essa ordem societária hegemônica. É precisamente contra essa visão adaptativa e conservadora do ensino que a Pedagogia Histórico-Crítica vem se posicionando há pelo menos quatro décadas. Como demonstra Newton Duarte em sua análise crítica desse relatório da Unesco, trata-se de uma proposta nas quais

são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. O construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam esse princípio. Esse autor chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista (Duarte, 2001).

Do ponto de vista da historiografia e das pesquisas sobre o ensino de História, são escassas as críticas a esse modelo educacional hegemônico, especialmente desde que o conceito de “cidadania” substituiu o de “revolução” como horizonte de transformação social — tendência que também se manifesta no contexto específico que estamos analisando, conforme demonstram as pesquisas anteriormente citadas, realizadas por historiadores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica.

Um exemplo emblemático dessa adesão ao paradigma dominante é o trabalho do estudioso de Jörn Rüsen, que, mesmo assumindo uma postura crítica — aspecto que gostaríamos de destacar —, chama a atenção para o fato de que a narrativa histórica contemporânea se estrutura como um “mosaico multiautoral em hipertexto”, exigindo do historiador a capacidade de lidar com essa nova forma de escrita da história (Martins, 2019). Tal perspectiva, ainda que crítica em alguns aspectos, acaba por naturalizar a fragmentação do conhecimento histórico, em detrimento de uma compreensão totalizante dos processos sociais — contradição essa que merece ser problematizada à luz dos pressupostos da PHC.

O aspecto mais significativo, do ponto de vista historiográfico, reside no fato de que o construtivismo proposto pelo relatório da UNESCO — assim como pelo modelo de educação burguesa defendido pelo Instituto Ayrton Senna e por outros agentes privados que atuam como financiadores e lobistas das políticas educacionais brasileiras — tem sido amplamente aceito como paradigma incontestável, sem o devido exame crítico de suas implicações políticas e epistemológicas. Essa aceitação acrítica contribuiu para a naturalização e institucionalização dos modos de vida, valores e concepções de democracia próprios da ordem liberal, perfeitamente articulados às exigências do atual modo de produção capitalista.

O que se propõe, a partir deste ponto, é um caminho distinto, mais incisivo, que supere a visão genérica da cidadania — tornada palavra-chave em frases de efeito sobre a educação brasileira, mas de pouco significado ante o processo efetivo de transformação social. A PHC não negocia seu propósito socialista, termo quase ausente nas discussões contemporâneas sobre filosofia do ensino de história. Do ponto de vista dessa filosofia de ensino, é necessário resgatar a práxis, não qualquer uma, mas a práxis revolucionária.

UM ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA

Neste momento, busca-se aproximar as discussões sobre o ensino de história aos estudos da didática na PHC. Toma-se como referência o trabalho fundamental de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Marcia Martins, pesquisadores dedicados à didática, nessa filosofia de ensino. Como base, utiliza-se a obra *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica*, que sistematiza os princípios da PHC. O texto elenca cinco fundamentos orientadores do trabalho educativo, os quais servirão como ponto de partida para a reflexão sobre o ensino de história.

O primeiro fundamento é a **dimensão ontológica do trabalho educativo** e, portanto, “a didática histórico-crítica caracteriza por uma atividade, cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada”. Nesse aspecto é preciso superar algum tipo de epistemologismo nas pesquisas na área da educação que tendem a oferecer formas mágicas de ensinar, fórmulas ou pilares que acabam mais por justificar ideologias, como a que pensamos a apontamos acima.

Consideramos ser necessária a compreensão de que o trabalho educativo é uma atividade humana, portanto algo que os seres humanos realizam no seio da esfera ontológica de toda prática social humana (Galvão et al., 2019).

Partindo do conceito de atividade em Leontiev (1984) e da fundamentação marxista, objetiva-se a transmissão do conteúdo escolar com base no conhecimento acerca do aluno, considerando suas condições de aprendizagem e situação de classe. Configura-se, assim, uma metodologia que se estrutura como tríade — *conteúdo, forma e destinatário* —, cabendo ao professor a organização de uma prática pedagógica com finalidade definida no planejamento. Essa prática deve articular um conteúdo determinado e promover, por meio de ações e operações da atividade, “a incorporação dos instrumentos culturais” a serem transmitidos.

Assim, é necessário afirmar que a didática da PHC não se reduz a procedimentos metodológicos de ensino. Requer-se que o professor compreenda sua dimensão ontológica e identifique o que é essencial para que o aluno melhor aprenda sua prática social, desenvolvendo a capacidade de, mediante suas funções psíquicas, incorporar subjetivamente a realidade objetivamente constituída (Leontiev, 1984, p. 140). Não existe, contudo, uma fórmula universal.

Do ponto de vista do conteúdo, um elemento central a ser retomado é a questão da atividade sensível humana e sua dimensão laboral. Como mencionado anteriormente, torna-se imperativa a recuperação da compreensão sobre as formas de trabalho humano, assim como das apropriações realizadas pelos grupos de poder nos diversos conflitos de classe. No âmbito do ensino de História, o trabalho humano, enquanto atividade principal, deve constituir o eixo unificador que articula as múltiplas dimensões humanas — os processos de alienação, as formas de exploração e a constituição cultural. A História social, sob a perspectiva marxista, configura-se como a abordagem mais adequada para compreender a realidade histórica em suas diversas formações, suas classes sociais e a dimensão simbólica que delas emerge, conforme demonstra o método marxista.

O segundo aspecto relaciona-se a uma questão fundamental para os historiadores: **a didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão do conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico.**

Essa questão constitui uma polêmica no campo historiográfico, decorren-

te do dialogismo que caracteriza as práticas educacionais contemporâneas e da ênfase crescente na escuta subjetiva do outro — tendência manifesta em determinadas abordagens da História Oral e ou da chamada História Pública. Observa-se, em algumas correntes historiográficas, uma supervalorização da subjetividade tanto nos processos de produção do conhecimento histórico quanto nas práticas pedagógicas correspondentes.

Essa abordagem, ao buscar valorizar adequadamente os múltiplos saberes, acaba por equipará-las indevidamente às distintas formas de produção do conhecimento histórico, resultando em um relativismo que compromete o estatuto científico da História. A ênfase excessiva na subjetividade pode conduzir ao relativismo epistemológico e a investigações históricas fragmentadas, que frequentemente se restringem a descrições de experiências individuais do mundo vivido, com reduzida capacidade explicativa para uma compreensão social do processo histórico. Nos casos mais extremos, tal orientação demonstra sérias limitações em sua sistematização metodológica — elemento que, conforme destacou Ciro Flamarion Cardoso, é essencial para a consolidação da História como disciplina científica (Cardoso, 1992).

Muitas vezes, a crítica a essa visão puramente descritiva da História pode ser interpretada como uma retomada autoritária do ensino tradicional — acusado de impor conteúdos alheios à vida e à experiência do aluno em seu mundo vivido, reduzindo-os à memorização mecânica. Contudo, na perspectiva da PHC, a transmissão do conhecimento pressupõe compreender que cada elemento de aprendizagem possui múltiplas determinações. Exige-se, portanto, que as formas do conhecimento sejam esgotadas em todas as suas dimensões, contemplando tanto as variadas temporalidades históricas das categorias quanto sua compreensão através de distintas formações históricas. Esse papel é destinado ao professor — o outro agente da dialética entre o ensino e aprendizagem.

Consideramos que a forma de transmissão do conhecimento pode assumir caráter autoritário e hierarquizado ou não, conforme a filosofia de ensino que orienta a atividade educativa. Não é o ato de transmitir, por si só, que configura uma abordagem tradicional de ensino. Pelo contrário: a transmissão realizada pelo professor — que, em tese, compreende as múltiplas determinações do conteúdo a ser ensinado — é essencial para superar visões sincréticas dos alunos. Através do diálogo com o docente, pois não existe comunicação de uma pessoa só, o educando pode transcender sua dimensão empírica e vivencial,

superando o conhecimento do senso comum que traz consigo. Cabe à mediação docente promover esse movimento dialético de transformação, conduzindo o aluno para além de seus saberes imediatos.

Em terceiro lugar, **a didática histórico-crítica exige dos professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado pelo aluno.**

Portanto, cabe ao professor o domínio do conhecimento histórico e a organização do processo de aprendizagem, “garantindo o processo de escolarização e assimilação” desse saber. A PHC, em contraposição às abordagens construtivistas, “reivindica uma prática de ensino em que os conteúdos corroboram as determinações das formas de pensamento, ao mesmo tempo em que essas formas condicionam a apropriação dos conteúdos do pensar” (Galvão et al., 2019, p. 144).

Critica-se, portanto, a perspectiva educacional de Dewey e Piaget, para os quais o desenvolvimento das formas de pensamento independe dos conteúdos constitutivos do pensar. Para a PHC, ao contrário, existe uma relação dialética entre os processos de assimilação do repertório cultural e científico — o conteúdo — e o desenvolvimento das formas de pensamento (Galvão et al., 2019). Exige-se, assim, a apreensão crítica do conteúdo para que, dialeticamente, o pensamento se estruture de forma sintética e historicamente situada.

Portanto, no que concerne ao conhecimento histórico, urge resgatar a noção de conteúdo escolar — tão esvaziada pelos documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC. A PHC recusa-se categoricamente a equiparar a aprendizagem dos conteúdos escolares, transmitidos mediante um planejamento docente sistemático, com os preceitos da chamada escola tradicional. Esta última, em sua perspectiva instrumentalizada de ensino, reduzia o processo à memorização mecânica e descontextualizada do conhecimento histórico.

O professor assume uma posição hierárquica na sala de aula em relação aos alunos? A resposta é simultaneamente afirmativa e negativa. Primordialmente, deve-se reconhecer que a circunstância do ensino estabelece, por sua própria natureza, posições diferenciadas entre educador e educandos — condição presente em qualquer forma de se ensinar. Curiosamente, mesmo a opção por horizontalizar as relações de ensino constitui uma decisão docente dentro desse contexto assimétrico. Por outro lado, é precisamente mediante a instrumentalização metodológica e a problematização dialética promovidas nesse processo que se viabiliza a emancipação intelectual do aluno — superando as

limitações da experiência imediata do senso comum e possibilitando sua transformação em sujeito histórico em permanente desenvolvimento. É o conhecimento sistematizado pelo professor que possibilita ao aluno transcender sua compreensão imediata, apropriando-se criticamente de novos saberes e, progressivamente, desenvolvendo autonomia para formular suas próprias problematizações.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação concreta (Saviani, 2011), estabelecendo dialeticamente uma relação intrínseca entre forma pedagógica e conteúdos históricos — os quais devem ser abordados em sua totalidade, atribuindo ao professor um papel fundamental na mediação do conhecimento. Contudo, observam-se as contradições inerentes ao modo de produção educacional capitalista, em que os professores são formados em condições precárias e orientadas para a manutenção desse sistema.

De qualquer forma, o professor, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, assume o papel fundamental de analisar criticamente qualquer instrumento pedagógico — seja material didático, iconográfico ou outros — desvelando as múltiplas determinações que o constituem. Cabe a ele, mediante a transmissão sistemática do conhecimento, possibilitar ao aluno compreender essas relações complexas, situando os fenômenos em seu movimento histórico concreto. Essa abordagem exige a apreensão do processo histórico em sua temporalidade específica; a identificação das contradições e mediações que caracterizam cada formação social; e a compreensão do desenvolvimento espiralar da história, onde as transformações se realizam conservando e superando as contradições anteriores. Dessa forma, o docente media a passagem do conhecimento fragmentário à compreensão sintética da totalidade social, capacitando o educando a apreender criticamente a realidade em sua dinâmica histórica essencial.

Nessa perspectiva, não se configura uma situação de pesquisa autônoma pelo aluno, mas sim uma ação docente intencional e sistemática. O professor assume o papel essencial de possibilitar ao educador perceber e compreender aquilo que ainda não pode apreender independentemente — processo que Vygotski conceituou como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (apud Prestes, 2010). O “bom ensino”, nesse contexto, caracteriza-se precisamente pela capacidade de saturar o pensamento do aluno com as múltiplas determina-

ções e mediações reais do conhecimento histórico — aquelas que expressam as formas de ser do próprio objeto de estudo (Galvão et al., 2019, p. 145).

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende que cabe ao docente avançar na análise desse conhecimento que transcende a subjetividade individual, desvelando suas essências concretas. Nessa perspectiva, superando qualquer relativismo epistemológico, o foco recai sobre as sínteses históricas materiais — as relações sociais concretas, as formas culturais e os modos de produção específicos que caracterizam cada formação social. O ponto de partida fundamental é o processo histórico-concreto de produção material da vida humana, que condiciona todas as demais relações sociais.

Em quarto lugar, **a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética.**

A PHC propõe a realização de uma “reflexão pedagógica ampliada da prática social” (Galvão et al., 2019, p. 146), fundamentada na dialética e nos conteúdos escolares. Portanto, o ensino de História deve priorizar a função social dos conteúdos como critério determinante para as escolhas do que e como ensinar. Em todo planejamento docente, é necessário considerar: (1) o sentido e os significados históricos do documento ou conteúdo; (2) seu potencial para transformar a prática social dos estudantes; e (3) a adequação metodológica à faixa etária e às capacidades cognitivas dos alunos — constituindo assim a tríade dialética *forma-conteúdo-destinatário*. Essa abordagem exige do professor uma constante mediação entre o conhecimento sistematizado e as possibilidades reais de apreensão por parte dos educandos, sempre orientada pela perspectiva de superação das limitações impostas pelo senso comum.

O ensino, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, constitui-se como um processo espiralar dialético que visa promover o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno por meio da identificação, interpretação, ampliação e aprofundamento do conhecimento. Esse processo se realiza através de ações pedagógicas articuladas — constatar fatos, interpretar contextos, compreender determinações e explicar processos históricos — que permitem estabelecer os nexos e relações próprios de cada temporalidade específica.

Dessa forma, o aluno avança progressivamente na construção de sínteses históricas que articulam os fenômenos particulares às totalidades sociais que os engendram. Essa dinâmica espiralada supera a linearidade do ensino tradicio-

nal, integrando de forma orgânica a análise concreta com a síntese teórica, sempre mediada pela ação intencional do professor, que guia o processo de apropriação do conhecimento em sua complexidade histórica essencial. O movimento dialético assim estabelecido possibilita ao educando transcender a mera apreensão factual para alcançar uma compreensão das totalidades históricas em suas determinações fundamentais.

A PHC fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Leontiev, Davídov e Vigotski para constituir uma proposta de ensino organizada em ciclos de aprendizagem escolar.⁸ Se as escolas não estão estruturadas conforme os princípios da PHC, é possível orientar as práticas de ensino de História a partir dos pilares conceituais já mencionados — não como modelo rígido, mas como fundamentação teórica norteadora. Sempre que professores comprometidos com a PHC elaborarem seus planejamentos e sequências didáticas — ainda que limitados pelas estruturas organizacionais e sistemas normativos que regem a dinâmica escolar — devem refletir criticamente sobre o como e o porquê ensinar, explicitando esses propósitos aos seus alunos. Essa postura mantém a coerência com os princípios da PHC mesmo em contextos institucionais não ideais, assegurando que a prática pedagógica não perca de vista sua intencionalidade transformadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como prática de resistência ao esvaziamento dos conteúdos escolares promovido pelos documentos normativos da educação brasileira, ao projeto de exclusão social sustentado por interesses burgueses e à fragmentação do conhecimento histórico que nega a possibilidade de apreensão das totalidades concretas. Essa perspectiva opõe-se radicalmente à produção de uma “história em migalhas” (Dosse, 1992) gerada pelas abordagens derivadas da virada linguística e do idealismo filosófico, reafirmando a possibilidade e necessidade de uma análise histórica que apreenda as determinações materiais dos processos sociais em sua totalidade concreta.

Esse tipo de explicação — e ensino da História — exige o exame das contradições entre mudanças e permanências, destacando o movimento qualitativo dos processos históricos. Essa abordagem possibilita conceber formas de vida que transcendam a hegemonia vigente, mobilizando a imaginação — função psíquica que, conforme demonstra a psicologia soviética (Martins, 2011), permite tanto visualizar transformações históricas quanto projetar novas cons-

ciências e visões de mundo. É essa capacidade que constitui o que podemos denominar de imaginação histórica.

Nessa concepção, o ensino de História assume uma dimensão ontológica e filosófica, configurando-se como atividade transformadora que intervém concretamente na prática social dos educandos e de todos os agentes do processo educativo. Tal compreensão supera a visão da História como mera descrição do passado, afirmando-a como ferramenta crítica para a compreensão e transformação da realidade presente.

Em quinto lugar, **histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.**

A questão metodológica constitui elemento fundamental tanto da prática educativa quanto do processo de aprendizagem. A Pedagogia Histórico-Crítica não exclui a atividade investigativa, pois reconhece que a pesquisa pode se converter em atividade de ensino no contexto escolar, configurando-se como práxis educativa que articula indissociavelmente a teoria histórica e a prática pedagógica. Essa abordagem incorpora o método materialista histórico, que exige o questionamento sistemático do objeto de estudo até alcançar suas determinações essenciais, permitindo “descrever, adequadamente, o movimento real” (Marx, 2008, p. 28 apud Galvão, 2019, p. 153) por meio da síntese concreta. Esse processo de apreensão do real se realiza através do espelhamento ideal enquanto unidade contraditória.

Contudo, é crucial distinguir — sem separar — os processos de ensino e aprendizagem, assim como não se deve confundir pesquisa e ensino. A pesquisa, enquanto método de conhecimento, serve ao ensino como mediação para a apreensão das determinações essenciais dos conteúdos históricos, mas não substitui a atividade específica de transmissão-assimilação sistemática que caracteriza o trabalho educativo escolar. A PHC mantém assim a especificidade do ato pedagógico, ainda que o articule dialeticamente com a dimensão investigativa.

Por fim, é imprescindível destacar que o senso comum, enquanto expressão de uma memória social constituída a partir de memórias individuais fragmentadas, representa frequentemente formas de abstração elementares (Kopin, 1978, p. 160 apud Galvão, 2019, p. 155). O trabalho educativo — assim como a produção do conhecimento histórico — tem como objetivo central al-

cançar as chamadas abstrações autênticas. Para tanto, requer: (a) a observação atenta das contradições presentes nos instrumentos de análise dos processos históricos; (b) o exame crítico dos indícios e registros disponíveis sobre o passado; e (c) a elaboração de sínteses conceituais que possam ser significativamente apropriadas pelos alunos.

Como destacam Galvão e colaboradores, “a concreção consiste no desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, isto é, do seu vir-a-ser” (Galvão et al., 2019), o que enfatiza tanto o caráter dinâmico quanto o processo contínuo de formação do objeto de estudo. Nesse contexto, os instrumentos didáticos — sejam fontes primárias ou outros recursos metodológicos — devem funcionar como mediadores capazes de conduzir ao nível da abstração concreta, revelando tanto as formas universais que caracterizam cada período histórico quanto a essencialidade dos processos sociais estudados. Dessa maneira, supera-se a aparência superficial dos fenômenos históricos para alcançar sua compreensão como totalidade concreta, permitindo aos educandos transcender as limitações do senso comum e apreender as determinações fundamentais da realidade social em seu desenvolvimento histórico.

A Pedagogia Histórico-Crítica recusa-se a abandonar o aluno à sua própria sorte, como se pudesse magicamente realizar sozinho o complexo processo de apreensão do conhecimento, e propõe-se justamente a superar a visão limitada do cotidiano imediato em que o educando está inserido. Essa postura, contudo, não implica em passividade do aluno — condição que, se verificada, invalidaria o próprio caráter educativo da atividade, que necessariamente se fundamenta em motivações compartilhadas capazes de dar sentido às ações individuais (Leontiev, 1984).

Pelo contrário: o professor assume o papel de organizador e condutor de um processo intencional no qual deve constituir uma verdadeira atividade de aprendizagem para os alunos, sendo capaz de articular sentidos pessoais com significados socialmente compartilhados pelo grupo. Essa mediação qualificada permite ao educando transcender sua experiência imediata sem perder de vista suas motivações individuais, num movimento dialético que caracteriza o processo educativo na perspectiva histórico-crítica.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu retomar os fundamentos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação com o ensino de História, destacando a centralidade do trabalho educativo, a relevância dos conteúdos escolares e a dimensão transformadora da práxis revolucionária. A PHC, enquanto filosofia da educação materialista e dialética, posiciona-se criticamente frente às tendências hegemônicas no campo educacional, especialmente o construtivismo e as pedagogias das competências, que, sob a aparência de neutralidade, reforçam uma concepção adaptativa da educação, alinhada aos interesses do capital.

O trabalho educativo, categoria fundante da PHC, é compreendido como atividade humana essencial para a produção e transmissão da cultura, condição indispensável para o processo de humanização. No ensino de História, essa perspectiva exige a recuperação da dimensão ontológica do trabalho humano, superando abordagens fragmentárias e idealistas que desconsideram as determinações materiais da vida social. A História, enquanto ciência, deve ser ensinada como totalidade concreta, articulando passado e presente a partir das contradições e mediações que caracterizam as formações sociais.

Os conteúdos escolares assumem papel central nesse processo, não como meros dados a serem memorizados, mas como instrumentos de emancipação intelectual. A PHC rejeita o relativismo epistemológico e a desvalorização do conhecimento sistematizado, defendendo que a apropriação crítica dos saberes clássicos permite aos educandos superar o senso comum e desenvolver uma consciência histórica capaz de intervir na realidade. O professor, como mediador qualificado, tem a função de organizar o ensino de forma intencional, garantindo que os alunos avancem em sua compreensão das totalidades sociais, em um movimento dialético que parte da prática, eleva-se à abstração e retorna à prática transformada.

A didática histórico-crítica, fundamentada no método materialista-dialético, estrutura-se em cinco eixos essenciais: a dimensão ontológica do trabalho educativo; a transmissão dialética do conhecimento; o domínio do conteúdo pelo professor; a organização do ensino em uma dinâmica espiralar; e a relação dialética entre o ensino/aprendizagem. Esses princípios orientam uma prática pedagógica que não se limita à descrição do passado, mas que se configura

como ferramenta de transformação social, vinculada ao projeto socialista de emancipação humana.

A partir dos fundamentos discutidos, emergem interessantes possibilidades de investigações posteriores no campo do ensino de História articulado à Pedagogia Histórico-Crítica. Essas questões não se esgotam nas propostas abaixo, mas poderíamos apontar três possibilidades de pesquisas.

Em primeiro lugar, pode-se considerar as possibilidades de rearticulação da categoria trabalho no ensino de História — noção negligenciada em favor de abordagens culturais que dissociam a dimensão simbólica da materialidade. Tal dicotomia revela-se incompatível com a perspectiva monista da PHC, inclusive quanto à própria concepção de consciência.

Em segundo lugar, pode-se pensar o ensino de História a partir da Teoria do Reflexo ou da Teoria da Atividade, abrindo um enorme campo de investigação para os estudos sobre a função social da memória. Compreendida enquanto função psicológica superior mediada culturalmente, a memória poderia ser analisada em sua dupla determinação dialética: como produto histórico das relações entre os homens e a natureza e como elemento constitutivo das próprias relações sociais entre os homens. Nessa abordagem, a educação emerge como processo de mediação por excelência, responsável pela síntese entre as memórias individuais e as memórias socialmente constituídas.

Sugere-se, por fim, a realização de pesquisas que explorem as fontes históricas enquanto instrumentos didáticos no processo de aprendizagem — ferramentas pedagógicas que o docente pode mobilizar para alcançar as múltiplas determinações do conhecimento histórico concreto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Renan Oliveira de; LOMBARDI, José Claudinei. Pedagogia histórico-crítica como alternativa às pedagogias hegemônicas: possibilidades para o ensino de história em sala de aula. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 9, p. 1-20, jan. 2022.
- ALMEIDA, Juniele Rabelo de; CORREA, Luiz Otávio. Rádio e Ensino de História: Práticas de História pública com audiografias coletivas. In: FERREIRA, Rodrigo de Almeida; HERMETTO, Miriam (Org.). *História Pública e Ensino de História*. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2021. v. 1, p. 1-230.

- CORREA, Luiz Otávio. Audiografias históricas e ensino de história: a experiência na escola Dom Velloso de Ouro Preto. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Dourados, v. 11, n. 01, artigo n. 2520, jan./jun. 2025.
- CORREA, Luiz Otávio. Audiografias históricas e ensino de história: a experiência na escola Dom Velloso de Ouro Preto. In: IV Seminário Internacional de História e Educação: Contextos, Desafios e Perspectivas na Formação Docente na América Latina, 2024, online. *Anais...* v. 4, n. 1, p. 1-2, 2024.
- CORREA, Luiz Otávio. O conceito de consciência e o ensino de História. *Horizontes*, v. 42, p. e023128, 2024.
- COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; CAPUCHO, Vera Alves Crispim; MARINHO, Genilson Cordeiro. Sentidos do Trabalho no Ensino de História: revisão da produção científica produzida no período de 1996 a 2018. *História & Ensino*, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 183–208, 2020.
- DAVÍDOV, Vasily V. Uma nova abordagem para o entendimento e estrutura da atividade. In: AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C.; PUENTES, Roberto V. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- DAVÍDOV, Vasily V.; MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudos dos alunos. In: MELLO, Sueli A.; PUENTES, Roberto V. (Org.). *Teoria da atividade de estudo. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)*. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 24 jul. 2025.
- DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. Tradução: Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio; Campinas: Edunicamp, 1992.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.
- ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C.; PUENTES, Roberto V. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. 4 pilares da educação UNESCO: conheça! 3 dez. 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/4-pilares-educacao-unesco/>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência, personalidade*. Bauru, SP: Mireveja, 2021.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 1984.
- LUKÁCS, G. La desantropomorfización del reflexo en la ciencia. In: *Estética*. Barcelona: Grijalbo, 1974. v. 1.
- MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rügen. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1069, ago. 2013. Edição Especial.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, 2019.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. In: *Textos básicos de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 12-13.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge; PERES, Silvia Miguel de Paula. O Programa Inova Educação paulista e a nova base comum curricular. *Horizontes*, v. 42, p. e023118, 2024.
- OLIVEIRA, Elisângela Santos. *A pedagogia histórico-crítica e o método histórico como processo didático: em busca de uma aprendizagem significativa*. 2024.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. O conceito consciência histórica e a aprendizagem histórica: compreensão e centralidade da práxis para a didática da História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 14, n. 30, 2025.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

- RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. “*Materialismo e Empiriocriticismo*” de V.I. Lênin e a Teoria do Reflexo. Tradução de Bruno Bianchi. [S. l.]: Katharsis, 1959. Disponível em: <https://medium.com/katharsis/rubinstein-lenin-materialismo-empiriocriticismo-reflexo-b5552d559714>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica*. 1. reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.
- RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da Didática de História. *MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA*, v. 19, n. 38, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, Campinas, n. 2, jul. 2017.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SOARES, Olavo Pereira. A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 726–743, 2021.
- SOUZA, Laura de Melo e. *Desclassificados do ouro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 323 p.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

NOTAS

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Sobre o tema, ver Rubinstein, 1959.

³ Ver as pesquisas de Rubinstein sobre o desenvolvimento do conhecimento psíquico a partir do monismo (1959).

⁴ Vale lembrar a passagem de Marx: “assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para

mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (Marx, 2010, p. 110).

⁵ Valeria a pena lembrar o esquecido Marx, especialmente pelos historiadores pós-modernos: “A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior” (Marx, 1978, p. 120).

⁶ Ver o site: HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. HISTEDBR. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

⁷ INSTITUTO AYRTON SENNA. 4 pilares da educação UNESCO: conheça! 3 dez. 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/4-pilares-educacao-unesco/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

⁸ Não podemos aprofundar a discussão aqui. Para conhecer mais, ver Galvão et al. (2019). Faz-se necessário dizer, no entanto, que os ciclos de aprendizagem são uma forma de organização da escola crítico-histórica, através de ciclos que permitiriam ciclos qualitativos de aprendizagem. Esses ciclos visam sistematizar os eixos norteadores dessa pedagogia, com o propósito de efetivar “o ato de ensinar como processualidade” — um processo intencional e mediado de transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino se desenvolve através de uma espiral dialética que articula a transmissão sistemática de conteúdos com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sob a mediação planejada do professor.