

O ALUNO CONCRETO E O PROBLEMA DO SABER ELABORADO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Bruno Delmondes Xavier ¹

RESUMO

Discutimos no presente recorte de pesquisa para qual aluno a escola deve exercer sua função clássica de transmissão sistematizada dos saberes elaborados: o aluno empírico ou o aluno concreto. Pela elaboração de Dermeval Saviani na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, compreendemos que o aluno empírico é aquele que oferece suas vontades, afetos e desejos em primeiro plano, para que o professor exerça seu dever a partir de sua condição empírica. Porém, nem sempre essas manifestações imediatas são interessantes a esse aluno, indivíduo concreto e situado em condições sociais específicas. O aluno concreto, por sua vez, é a síntese de determinadas relações sociais as quais ele não escolheu. Nesse sentido, o professor deve transmitir os saberes elaborados, exercer sua mediação para o aluno concreto, considerando a dimensão social e as possibilidades aos rudimentos desses saberes, sob a lógica do desenvolvimento humano e da superação das dificuldades objetivas da vida. Ao considerar o desenvolvimento histórico objetivo e as determinações das condições materiais humanas, entendemos que não se faz possível a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a classe trabalhadora em sua plenitude sem superar o capitalismo, que sistematiza a escola em função de sua lógica da divisão do trabalho e da transformação do que se produz em mercadoria. Mas, na contradição dessa própria sociedade, vislumbramos no trabalho educativo escolar um instrumento estratégico que, por meio de um desafiador plano de continuidade, produza espaços escolares que possam socializar ao máximo os conhecimentos mais sistematizados e desenvolvidos historicamente pela humanidade àqueles que mais necessitam. Para isso, é fundamental que o professor compreenda as condições sociais do aluno concreto e articule o saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Defendemos a prioridade dos conteúdos, a fim de possibilitar não só a assimilação enquanto resultado, mas também revelar seu processo e tendências de transformação.

Palavras-chave: Aluno Concreto, Pedagogia Histórico-Crítica, Ontologia Marxista, Educação Escolar; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Nestes tempos de discussões acerca das diretrizes curriculares na educação escolar brasileira, discursos institucionais postulam mudanças nas formas de se ensinar e nos componentes curriculares, em virtude das “rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 462). Nesse sentido, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente reconhece que o Ensino Médio representa historicamente um “gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2018, p. 461) e reconhece que são

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS), e-mail: profbrunoxavier@gmail.com.

necessárias ações de permanência para a aprendizagem dos jovens, em sua maioria adolescentes, sínteses de múltiplas dimensões sócio-histórico-culturais.

E para garantir que essa reorganização curricular possa proporcionar a “contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BRASIL, 2018, p. 466), essa BNCC

adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468, destaques em negrito originais)

A defesa da flexibilização da estrutura curricular, do protagonismo juvenil, do acolhimento das diferenças e de uma escola que acolha as juventudes e suas multiplicidades parece omitir problemas historicamente engendrados na educação básica, principalmente na educação pública como, por exemplo, as dificuldades de acesso, permanência e êxito, estrutura material, remuneração dos profissionais da educação, etc.

Além disso, essa diretriz parece supor que os conhecimentos escolares a serem trabalhados já estão disponíveis e a tarefa da escola neste momento seria garantir na prática o aprofundamento do que foi assimilado no Ensino Fundamental, mediante as transformações tecnológicas exponencialmente em avanço, que modificam significativamente o mundo do trabalho e as relações de produção. Pois, certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente tanto a computação quanto as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, inclusive, faz-se necessário preparar os jovens para profissões que surgirão (BRASIL, 2018).

Questionamo-nos quais seriam os conhecimentos e para qual tipo de aluno a escola deve estar preparada para formar o indivíduo para o mundo do trabalho, mediante um futuro cada vez mais repleto de transformações. Diante do exposto, discutimos neste artigo quais são os saberes e para qual tipo de aluno a escola deve envidar esforços na sua função essencial de transmissão/assimilação dos conhecimentos.

Tal elaboração teórica e documental conta com a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria ontológica marxista que nos ajuda a pensar a educação escolar em seu processo histórico concreto e contraditório no interior do modo de produção capitalista. Entendemos que essa teoria pedagógica se empenha “em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 76).

E para cumprirmos com o objetivo, trazemos concepções e diferenças entre o aluno empírico e o aluno concreto, o problema do saber elaborado na escola e os processos que

permitem a socialização dos conhecimentos na escola, apesar dos obstáculos inerentes a esse modo de sociabilidade.

O ALUNO CONCRETO, SÍNTESE DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Para esclarecermos as concepções e diferenças entre o aluno empírico e o aluno concreto, é necessário compreender as contribuições fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica neste quesito. Para Saviani (2013), compreender a dimensão da educação escolar necessita apreender o movimento dialético da educação, em face das novas formas como se tem atualmente com a educação escolarizada. Ou seja, o saber espontâneo passa a ser saber escolar, a cultura popular passa a ser cultura erudita por meio das mediações que a escola possibilita, na medida em que “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas” (SAVIANI, 2013, p. 20).

O ser humano é caracterizado necessariamente assim pela sua necessidade de produzir e reproduzir sua existência. E, para além de suas características biofísicas, faz-se social a partir do momento “em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la” (SAVIANI, 2013, p. 80).

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens neste processo. (SAVIANI, 2013, p. 81)

Dessa forma, entendemos que o trabalho, categoria fundante do ser social, funda também a dimensão da educação, cujas especificidades consistem em elaborar e transmitir elementos necessários à formação da humanidade por meio de ações pedagógicas historicamente determinadas por disputas travadas entre os seres humanos (SAVIANI, 2013). Em relação às particularidades da educação escolar, também se faz necessário considerar nas ações escolares a tríade *forma-conteúdo-destinatário* que Martins (2011) preconiza no plano de ação do trabalho educativo, sem os quais estreitamente articulados entre si, não podem orientar efetivamente a transmissão/assimilação.

Isso não significa imputar única e exclusivamente à escola o dever de toda educação em seu caráter universal e humano. Mas, é considerar que a função social da escola é a socialização do saber sistematizado, do conhecimento elaborado, cuja ação direta e intencional se dará para formar as novas gerações (SAVIANI, 2013).

A BNCC do Ensino Médio prevê a indissociabilidade entre a formação geral básica e os itinerários formativos, de modo que possibilite escolhas de formação técnica e profissional por parte dos estudantes. Estas formações mais flexíveis articuladas à formação geral básica devem considerar a realidade local, os recursos materiais da escola e os anseios da comunidade. Toda essa construção curricular tem que estar alinhada aos preceitos da formação de consciência cidadã e do mundo do trabalho, que favoreçam o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018).

Se o princípio da flexibilidade deve ser tomado como parte obrigatória do currículo, a premissa do “aprender a aprender” nos diversos campos do conhecimento previstos na BNCC passa a ser condição fundamental de acolhimento das juventudes. Com isso, o desenvolvimento humano desse aluno historicamente situado ficaria em segundo plano, pois daria margem para que o professor passe a trazer conteúdos em função dos gostos e anseios imediatos de seus alunos, em detrimento daqueles conteúdos que socialmente fariam diferença na superação das condições que perfazem a realidade concreta.

Em favor de uma teoria pedagógica que não nos iluda com possibilidades idealistas de transformação, tampouco superestime a educação como a mais poderosa arma de superação das desigualdades sociais, Saviani (1999, p. 41) explica que “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos”. Defender uma teoria pedagógica crítica que se posiciona em favor da classe trabalhadora, é defender a escola pública e a manutenção dos saberes elaborados pela humanidade que,

do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 1999, p. 42)

É nos limites das possibilidades materiais e históricas que os educadores devem garantir a transmissão dos conhecimentos clássicos no espaço escolar, aqueles que representam as “máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103). Não atribuímos qualquer elitismo a esse tipo de conhecimento em detrimento da cultura popular. Mas, ao contrário,

para que o popular possa se expressar em níveis mais elaborados é preciso que os alunos se apropriem dos conhecimentos nas suas formas clássicas mais desenvolvidas. O erudito não “apaga” o popular. O erudito auxilia o popular se manifestar

teoricamente em patamares superiores, para além da “epiderme” do real. (ROSSI; ROSSI, 2022, p. 44)

Assim, quanto mais ricas forem as elaborações dos saberes escolares com conhecimentos clássicos, mais profundas e sistematizadas as explicações das manifestações fenomênicas e, por consequência, mais ricas as concepções de mundo e de sociedade por parte dos alunos. Mas, qual é esse aluno que precisamos priorizar na educação escolar?

Saviani (2013) esclarece que há dois tipos de aluno na escola. Um deles é o aluno empírico, indivíduo que traz suas vontades, anseios, desejos e aspirações que por vezes não correspondem a suas necessidades reais. Já o aluno concreto é aquele indivíduo síntese de relações sociais concretas as quais não escolheu. E como herdeiro da geração anterior, sintetiza os meios e as relações de produção sob uma lógica concreta e dialética. Portanto, este é concretamente o aluno síntese de uma totalidade a qual impõe obstáculos à plena humanização, o qual o professor deva exercer sua mediação para propiciar os instrumentos que deem acesso aos rudimentos do saber elaborado.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2013, p. 14)

É o que Martins e Rabatini (2011) defendem, sob a episteme de Vigotski, o processo de ensino na educação especificamente escolar como propulsora qualitativa do desenvolvimento do psiquismo humano, a partir de atividades que instigam a criança a se superar. Pois, é por meio dos instrumentos culturais mais elaborados que são apropriados pelos indivíduos, orientados pelo outro – o professor ou os pares mais capazes - que os signos, “externos” ao aluno, tornam-se novos instrumentos psíquicos internalizados, superiores em relação ao que se tinha apropriado anteriormente.

Se a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza o trabalho educativo 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, 2013, p. 13), o ensino, sob o domínio do professor, deve percorrer o caminho do abstrato ao concreto, do não cotidiano para o cotidiano, de modo a superar o caráter sincrético conceitual do aluno, enquanto possibilidade de conceitualização sistematizada, qualitativamente superior em relação ao ponto de partida da aprendizagem (MARTINS, 2011).

Portanto, compreender a dimensão social do aluno concreto e a prioridade dos conhecimentos clássicos como objeto essencial da educação escolar é tarefa primordial para os

educadores que possuem compromisso com a classe trabalhadora. E por meio da contradição desse modelo de sociabilidade que se pode lutar, nos limites da realidade concreta, em favor da socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pela cultura humana, que resistem aos embates da ciência e do tempo. Tal estratégia permitirá preparar os indivíduos a serem sujeitos e não assujeitados de sua história e seus condicionantes.

O SABER ELABORADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Quando se trata da educação escolar, consideramos a definição dos saberes e que tipos de conhecimento a problemática central das diretrizes curriculares. Pois, se “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14) e seu sentido em existir é a apropriação do conhecimento sistematizado, então consideramos que é a cultura erudita, o saber sistematizado o conteúdo motor do processo pedagógico. Entretanto, isso não quer dizer que os saberes empíricos, do cotidiano, devam ser ignorados. O conhecimento do cotidiano é início do conhecimento. O imediato, que se revela à primeira vista, é considerado o ponto de partida da investigação, em direção ao que essencialmente aquele objeto de estudo representa na totalidade concreta. Ademais,

reproduzir o movimento do objeto em pensamento – a busca do conhecimento teórico – não significa, portanto, uma reflexão mecânica, um espelhamento ou fotocópia da realidade na consciência. Se assim fosse o papel do indivíduo na busca pelo conhecimento seria meramente passivo. Bastaria mirar o objeto, ou, valendo-se de uma expressão tipicamente pós-moderna, lançar um olhar. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 352)

Por isso, é importante considerar o que Saviani (2013) traz quanto à compreensão do trabalho educativo, em seu sentido ativo e intencional de transmitir conhecimentos e saberes elaborados por meio da educação escolar, de modo a permitir a assimilação por parte do aluno. Pois, conhecer o real e apreendê-lo sistematicamente até assimilá-lo a ponto de reproduzir autonomamente não é algo naturalmente dado ao ser humano.

A concepção de educação que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, a partir da concepção materialista dialética de Marx, implica no

movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de 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, 1999, p. 83)

Tais concepções servem tanto para o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos, o ato de ensinar, quanto para o mergulho no desconhecido pelas pesquisas científicas. Contudo, não se tratam o ensino e a pesquisa como sinônimos. Enquanto o ensino na escola tem por função converter o saber elaborado – a ciência, a arte e a filosofia - em saber escolar, de modo que o sequenciamento e a adequada dosagem da transmissão possibilite a assimilação, a pesquisa é a incursão do desconhecido em termos sociais, a partir do confronto do que se conhece enquanto humanidade e seus limites (SAVIANI, 1999, 2013).

Isso condiz com a perspectiva teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano. Do ponto de vista das intervenções realizadas pelo adulto mais próximo ou pelos pares mais capacitados no ensino-aprendizagem, a atividade de transmissão do saber escolar não preconiza o desenvolvimento por mera imitação ou repetição. Pelo contrário, “se atuar na “área de desenvolvimento iminente” pressupõe o trato com pendências cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas” (MARTINS, 2011, p. 225). Isso nos ajuda a compreender que o trabalho educativo não é somente o saber sistematizado, mas também a sua conversão em saberes tipicamente escolares, considerando os conteúdos, as formas de se ensinar e também o destinatário da transmissão dos conhecimentos. E, por consequência, implica em dosar e sequenciar os saberes em um tempo determinado, para promover seu domínio e autonomia.

Assim, por meio da educação escolarizada, que o ato de ensinar direto e intencional pode elevar o desenvolvimento do psiquismo e da consciência que, segundo Leontiev (2004), é diretamente ligada ao lugar em que o ser humano ocupa nas relações sociais, ao seu modo de vida e às relações sociais que se desenvolvem no decurso do desenvolvimento histórico e social.

E para que haja verdadeiramente a iminência de desenvolvimento humano qualitativamente superior em comparação ao ponto de partida, a problematização dos conteúdos na educação escolarizada não deve se relacionar somente ao caráter subjetivo e individualizado dos problemas percebidos, mas da necessidade concreta enquanto ser humano que existe em circunstâncias dadas, objetivamente determinadas.

Portanto, nosso argumento quanto ao problema de seleção do saber elaborado na educação escolar está fundado na defesa dos conhecimentos clássicos que resistem às validações e embates do tempo, e que devem ser elucidados em sua radicalidade, enquanto síntese de relações sociais concretas nas suas raízes, com rigor segundo métodos determinados sistematicamente e em conjunto no sentido de abordar o problema percebido subjetivamente junto aos demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explica Saviani (1996), reconhecer um problema, seja na dimensão escolar ou em outros âmbitos sociais, nos remete ao processo de conscientização de uma situação de necessidade em seu aspecto individual e subjetivo, bem como implica em reconhecer a situação conscientizadora, em seu aspecto objetivo e coletivo. A subjetividade e a objetividade da situação-problema se formam numa unidade dialética, em seu movimento histórico e objetivo.

A partir disso, percebemos também à luz de Saviani (2013) que o aluno empírico é aquele sujeito que oferece suas vontades, afetos e desejos em primeiro plano para que o professor exerça seu dever a partir de sua condição empírica. Enquanto o aluno concreto é a síntese de determinadas relações sociais as quais ele não escolheu.

Ao analisar a diretriz curricular da BNCC do Ensino Médio na dimensão do aluno concreto na Pedagogia Histórico-Crítica, notamos que a premissa de acolhimento das juventudes e da flexibilidade dos itinerários formativos pode desvirtuar a função essencial da escola em transmitir os conhecimentos mais elaborados àquele aluno que precisa superar as determinações histórico-culturais de sua realidade. Ao mesmo tempo em que concepções do “aprender a aprender” em vários campos do conhecimento podem esvaziar a questão dos conteúdos que fazem a diferença qualitativa no desenvolvimento psíquico.

Assim, o trabalho educativo deve preconizar a transmissão/assimilação dos saberes elaborados mais desenvolvidos pela humanidade para o aluno concreto, pois “nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 71). A partir dos conhecimentos clássicos, o educador deve exercer sua mediação para o aluno concreto, considerando a dimensão social e as possibilidades aos rudimentos desses saberes, sob a lógica do desenvolvimento humano e da superação das dificuldades objetivas da vida.

A transmissão destes conhecimentos altamente elaborados precisa ser articulada sob uma orientação crítica, no sentido de possibilitar a apreensão dos fundamentos, a dinâmica, a estrutura dos fenômenos, a fim de desvelar a realidade em seu desenvolvimento e complexificação. A criticidade na articulação dos conhecimentos clássicos, portanto, fazem parte de um movimento que também transforma a própria individualidade do professor, para além da realidade alienante que a ele é imposta, quando se aproxima dos fenômenos sociais em sua essência (ROSSI, 2023).

Compreendemos que não é possível a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a classe trabalhadora em sua plenitude sem superar o sistema capitalista, que sistematiza a escola em função de sua lógica neoliberal de privatização,

mercadificação e financeirização que, por consequência acarreta em administração e manipulação de crises cada vez mais profundas e globalizadas (HARVEY, 2008) e, por consequência, reverberam também na educação escolar.

Mas, na contradição desse próprio modo de produção, vislumbramos no trabalho educativo escolar um instrumento social estratégico que, por meio de um desafiador plano de continuidade, possa produzir espaços escolares que possam socializar ao máximo os conhecimentos mais sistematizados e desenvolvidos historicamente pela humanidade àqueles que mais necessitam, que é a classe trabalhadora. Vemos que esse debate é de fundamental importância à formação de professores em virtude da precarização do profissional docente no acirramento das disputas no espaço escolar e na subserviência de sua função às demandas do capital. As condições impostas na gestão do tempo, do trabalho e dos recursos deste profissional não favorecem a superação da cotidianidade alienada, que se reforça cada vez mais com pedagogias que secundarizam os objetos de estudo essenciais na superação dos limites deste modo de produção.

Nesse sentido, concordamos com Tonet (2014) no que diz respeito às atividades educativas emancipadoras na sociedade capitalista. O caráter emancipador do trabalho educativo precisa estar conectado com objetivos humanizadores, para a construção de uma sociedade que não tenha como modelo de reprodutibilidade a exploração do ser humano por seus semelhantes. Dessa forma e dentro dos limites históricos e sociais impostos pela classe dominante, o acesso ao conhecimento é uma via que, por um lado, reproduz o modo de produção vigente, mas, por outro lado, pode colaborar com os interesses dos trabalhadores. Diante disso, uma educação emancipadora plena na sociedade capitalista é impossível no âmbito da sociedade burguesa. Mas, contraditoriamente, é importante tratar o conhecimento elaborado de tal forma que possa trazer à compreensão “um objeto de estudo – seja ele natural ou social – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social” (TONET, 2014, p. 16-17).

Na dinâmica escolar é fundamental que o professor compreenda as condições sociais do aluno concreto e articule o saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. A observação atenta do professor no aprendizado e desenvolvimento do aluno corrobora com os postulados de Vigotski (2001, p. 329): “a possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança”. Por isso, defendemos a prioridade dos conteúdos de modo a possibilitar não só a assimilação enquanto resultado de um processo, mas também revelar seu movimento e tendências de transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas orientandos e à liderança do Grupo de Estudos Fundamentos da Educação (GEFE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) Prof. Dr. Rafael Rossi por proporcionarem momentos de discussões teóricas e metodológicas fundamentais para o amadurecimento e elaboração dos trabalhos científicos na educação para a formação de professores. Entendemos que o caminho de compreensão e defesa de uma ciência revolucionária da educação como a Pedagogia Histórico-Crítica significa trilhar contra muitas tendências pedagógicas as quais em primeiro momento parecem “palatáveis”, mas ameaçam criticamente a função essencial da escola e insere os conhecimentos mais desenvolvidos em segundo plano. Estendo o meu abraço fraterno aos colegas e à organização do CONEDU deste ano de 2023.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Portaria MEC no 1.348 de 14 de dezembro de 2018, 2018. v. 1 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015. DOI: 10.5007/perspectiva.v33i1.36032.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo** [tradutor Rubens Eduardo Frias]. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125067>.

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) Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 11, n. 22, p. 345–358, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.



ROSSI, Rafael. **Educação escolar e conhecimento [recurso eletrônico]**: da prática espontânea à crítica ontológica. Campo Grande: Editora UFMS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6091>.

ROSSI, Rafael; ROSSI, Aline Santana. **Ciência e educação escolar [recurso eletrônico]**: um vínculo clássico. 1ª ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5006>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2001..