

**A ATIVIDADE LUDO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDOS INICIAIS PARA UMA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*The Ludopedagoical Activity in Childhood Education and  
in the Early Years of Elementary School:  
Studies for a Historical-Critical Methodology*

Lucas Rinaldini <sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0182-3696>

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho <sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5872-4341>

190

**RESUMO**

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como seu objeto a atividade ludo-pedagógica na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, a discussão aqui apresentada busca compreender a situação da educação pública no Brasil sob a sociedade capitalista. Diante disso, trazemos os trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar em Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc) em escolas públicas que por meio de intervenções-formativas aplicaram atividades ludo-pedagógicas promovendo um ensino desenvolvente e de enfrentamento às condições alienantes nas relações sociais no interior da escola. Assim, propomos uma análise preliminar do conceito de atividade ludo-pedagógica enquanto prática educativa e a possibilidade de sua sistematização como uma metodologia de ensino histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Educação escolar; Atividade ludo-pedagógica; Pesquisa intervenção-formativa; GEIPEEthc.

<sup>1</sup> Aluno regular do curso de doutorado em educação da UNESP – Presidente Prudente/SP. E-mail: lucas.rinaldini@unesp.br

<sup>2</sup> Professor Livre docente em “Educação e desenvolvimento humano” da UNESP – Presidente Prudente/SP. E-mail: tuimviotto@fct.unesp.br.



## ABSTRACT

The present work is part of a doctoral research in progress and has as its object the ludo-pedagogical activity in early childhood education and early grades of elementary school. Initially, the discussion presented here seeks to understand the situation of public school education in Brazil determined by capitalist society. Accordingly, we bring the work of the researchers of the Group of Studies, Intervention and Research in School Education in Historical-Cultural Theory (GEIPEEthc) in public schools that, through formative interventions, applied ludopedagogical activities promoting development and facing the alienating conditions in social relationships within the school. Thus, we propose a preliminary analysis of the ludopedagogical activity concept as an educational and the possibility of its systematization as a historical-critical teaching methodology.

**Keywords:** School education; Ludo-pedagogical activity; Intervention-formative research; GEIPEEthc.

## Introdução

O surgimento da educação se confunde com a origem do ser humano e consiste em um indivíduo, que se apropriou dos saberes necessários para viver em sociedade, transmiti-los a outro a fim de ensiná-lo tais saberes bem como satisfazer suas necessidades. Estas, entretanto, não se limitam ao caráter biológico, pois o homem não apenas se adapta à natureza, mas a transforma para si por meio do trabalho.

Nesse processo, o homem modifica a natureza ao mesmo tempo que se humaniza e desenvolve sua consciência na medida em que representa mentalmente seus objetivos reais e os meios para alcançá-los. Dessa forma, o homem produz conhecimentos científicos, éticos e artísticos. Tal produção é caracterizada como trabalho não-material e é aqui que se encaixa a educação. (SAVIANI, 2011)

Tendo como ponto de partida que a educação humaniza o homem, lançamos o seguinte questionamento para compor as discussões deste trabalho: o ensino tem contribuído para que os alunos realizem a humanidade produzida historicamente por meio da educação escolar?

Nossa intenção ao problematizar o ensino é justamente chamar a atenção para o quanto a prática docente é afetada e limitada pelo condicionamento em que a educação se encontra dentro da sociedade capitalista. Reconhecemos que a educação é determinada pela sociedade vigente, mas tal



determinação é relativa na medida em que também reage sobre aqueles que a dominam. Sendo assim, a educação também interfere na sociedade e nosso posicionamento é de que ela pode contribuir para a sua transformação. (SAVIANI, 2011)

Dessa forma, tendo conhecimento de que a escola apresenta essa contradição fundamental para enfrentamento e transformação da sociedade capitalista, o Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc) da Unesp de Presidente Prudente/SP vem realizando há 13 anos pesquisas de cunho interventivo-formativo em escolas públicas de modo a contribuir com a prática docente e para o desenvolvimento humanizado dos alunos.

Nessas pesquisas de caráter interventivo-formativo, os membros do GEIPEEthc aplicaram atividades ludo-pedagógicas que se mostraram extremamente importantes para o enfrentamento de problemas no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, questionando práticas alienadas e alienantes presentes na escola impostas pela sociedade capitalista e propondo formas de enfrentá-las.

Veremos no decorrer do trabalho que essa imposição da situação de alienação é viabilizada no âmbito escolar significativamente pelas pedagogias abarcadas pelo lema “aprender a aprender” que nega a possibilidade de transformação da sociedade e, por isso, busca adequar os alunos às demandas do sistema capitalista, sobretudo ao trabalho alienado sob a vestimenta da inovação e do empreendedorismo com o apoio de organismos internacionais e grupos empresariais dominantes no país que acabaram influenciando substancialmente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sendo assim, a proposta para este artigo, que integra os estudos de nossa pesquisa em andamento para a tese de doutorado, é propor a análise e discussão preliminares do conceito de atividade ludo-pedagógica engendrado nas pesquisas do GEIPEEthc enquanto prática educativa capaz de promover o desenvolvimento humanizado dos alunos e a possibilidade de sistematizá-la como uma metodologia para contribuir com os professores e alunos numa perspectiva histórico-crítica.



## A Educação Escolar sob a Sociedade Capitalista

A partir da perspectiva materialista histórica e dialética, podemos afirmar que a educação escolar se encontra determinada pela sociedade capitalista e que, sendo assim, torna-se uma mercadoria, um produto estranho a professores e alunos e que impede a emancipação desses sujeitos. Como afirmam Leonardo, Leal e Franco (2014, p. 15)

[...] temos que a escola, como instituição social, não se constitui como realidade independente, mas como expressão de seu tempo histórico e da realidade da qual faz parte, sendo, portanto, determinada por condições históricas e sociais bem definidas. Ela exprime a sociedade capitalista a qual integra e, dessa forma, expressa, na atualidade, as ideias neoliberais dominantes, sendo o indivíduo o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

Tal condição é necessária para que a classe dominante se mantenha detentora dos meios de produção. Tomando que a superação da sociedade de classes é condição essencial para uma sociedade mais justa, entendemos que se faz necessário o rompimento com a lógica do capital, pois não há forma de conciliação entre uma educação emancipadora e o sistema capitalista. (MÉSZÁROS, 2008)

Reconhecer que a educação é condicionada não se trata, entretanto, de assumir o fatalismo dos crítico-reprodutivistas, mas deve ser o ponto de partida para a sua transformação, afirmação que também não se sustenta na base de um otimismo ingênuo ou crença em uma escola redentora como preferem os escolanovistas. Trata-se sim de compreender que ao mesmo tempo em que a escola é utilizada como instrumento da classe dominante, ela também oferece possibilidades de atender aos interesses da classe trabalhadora. (SAVIANI, 2008; 2011)

Eis aí a grande contradição produzida pela escola dentro do sistema capitalista. A transformação, entretanto, exige um posicionamento valorativo frente à realidade e requer escolhas, dentre elas, aquelas cuja efetivação possibilitem a superação das condições existentes. Assim, ao conhecer a realidade, a atitude de quem promove o trabalho educativo, no caso o professor, não se limita à mera reprodução da sociedade, mas avança na busca um "dever-ser" possível. (OLIVEIRA, 1996)



[...]a mediação da atividade humana dirigida por fins em função de valores criticamente escolhidos. Isto é, o “dever-ser” requer uma determinada práxis – aquela dirigida por um dever-ser (por algo que ainda não é, mas que tem possibilidade de vir a ser), uma prática contrária àquela que, sem essa direção, faz com que a realidade permaneça com a mesma estrutura que a explica e a legitima. (OLIVEIRA, 1996, p. 8)

Para tanto, torna-se fundamental conhecer as relações históricas e concretas presentes na realidade material, o que torna possível desvelar as relações sociais deturpadas pelo sistema capitalista que se utiliza do idealismo, individualismo, fetichismo religioso e da mercadoria, ou seja, por meio de ideias e práticas alienadas e alienantes que ignoram o homem enquanto ser histórico que vive num mundo material e que com ele se relaciona e, por isso, é capaz de transformá-lo. (MARX & ENGELS, 2001),

Ao conceber a realidade pelo viés histórico-objetivo, podemos compreender o homem e a educação inseridos na luta de classes, capazes de transformar e serem transformados, pois seu desenvolvimento não existe à parte da história real, mas se efetiva nas relações sociais concretas entre os indivíduos. (OLIVEIRA, 1996)

No que diz respeito à educação escolar pública no Brasil, esta tem sofrido críticas em relação à sua qualidade. Seja nos discursos do senso comum ou dos grandes meios midiáticos, a realidade é que a bandeira da privatização da educação vem sendo hasteada desde o Consenso de Washington na década de 1990 e o surgimento do neoliberalismo. A partir da aprovação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos definida pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o projeto neoliberal vem implantando de forma incisiva reformas educacionais que restringem a educação a conhecimentos básicos voltados ao trabalho alienado. (MARSÍGLIA Et. al., 2017)

Com efeito, os princípios que fundamentam as proposições empresariais para a Educação Básica, tais como privatização, divisão técnica do trabalho educativo, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, ainda, o patamar minimalista de formação, vêm se consolidando na formação das novas gerações de trabalhadores (PINA, 2016). Assim, sob a roupagem dos lemas da educação de “qualidade” ou dos direitos de aprendizagem, o projeto educativo da classe dominante avança no país, rumo à redução dos gastos públicos e o aumento



do controle do trabalho desenvolvido na escola. (MARSÍGLIA Et. al., 2017, pp. 113 e 114)

Dessa forma, propagandear uma visão de uma má qualidade da educação pública e oferecer o mínimo de conhecimento voltado exclusivamente para a esfera da empregabilidade num país que se encontra com quase 12 milhões de desempregados em 2022 (IBGE, 2022) é negar o caráter histórico da educação e condenar a população pobre às determinações impostas pela classe dominante como se a educação pública não pudesse ir além da mera aquisição de habilidades e competências para servir ao sistema capitalista.

Saviani (2014) ressalta um importante ponto para compreender de fato um dos fatores que compõem o problema da qualidade do ensino público no Brasil. De acordo com o autor, a grande maioria dos professores que atuam na rede pública é formada em instituições particulares de qualidade duvidosa. Dessa maneira, resta à escola pública ficar, em boa medida, restrita à atuação de professores formados pelo ensino privado mercantilizado. Em suma, a má qualidade da educação básica pública resulta da má qualidade das escolas superiores privadas que formam professores.

195

Se essas instituições particulares de qualidade duvidosa e mercantilizadas não conseguem oferecer uma formação adequada aos professores, como exigir deles o domínio dos conhecimentos necessários para uma formação integral e crítica dos alunos? E ainda: que tipo de pensamento crítico esses professores desenvolvem ao passar por essas instituições?

Nesse ponto as pedagogias que se encontram sob o lema “aprender a aprender” entram como “tábua de salvação”, como se fossem a melhor chance de a educação não perecer. Desse modo, na ausência de um estudo teórico aprofundado e contínuo, a prática docente acaba sendo afetada por essas teorias não-críticas de modo a ser direcionada para os interesses da sociedade capitalista.

Em síntese, as pedagogias que se pautam no “aprender a aprender” postulam que a aprendizagem dos indivíduos por si mesmos é mais efetiva que a transmissão do conhecimento por outros indivíduos. Dessa forma, acreditam os defensores dessa vertente que o aluno possa desenvolver seu próprio método para construir seu conhecimento. Para tanto, é necessário que essa atividade do aluno seja impulsionada e dirigida por seus próprios interesses. Com efeito, a perspectiva do “aprender a aprender” postula que o indivíduo, desenvolvendo essas habilidades, consiga se adaptar às constantes mudanças da sociedade. Nas palavras de Duarte (2001, p. 65), o “aprender a aprender”



“[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Esse caráter adaptativo está presente na educação básica, no ensino superior e em cursos de formação continuada dos professores. Pretende-se com esse tipo de formação docente formar competências que submetam esses indivíduos a adaptação às adversidades da sociedade capitalista de forma criativa, mas no sentido de buscar a novas formas de se adequar ao sistema. (DUARTE, 2008).

O alcance das ideias calcadas no “aprender a aprender” vai além da formação de alunos e professores e perpassa também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na contramão dessas ideias, para a Pedagogia histórico-crítica é imprescindível que a transmissão do conhecimento clássico<sup>3</sup> esteja presente no currículo, sendo que a ausência desse conhecimento significa seu esvaziamento.

A realidade nos mostra que a BNCC está a serviço da classe dominante representada por grandes empresários como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (denominado CENPEC), além do organismo Todos pela Educação. Esses são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no Movimento pela Base Nacional Comum. (MARSÍGLIA Et al, 2017)

É a esse objetivo que se ligam as iniciativas de privatização, divisão técnica do trabalho e responsabilização, pois, na visão empresarial, tais fundamentos devem garantir que o professor “ensine bem” segundo o parâmetro de qualidade pré-definido: deve-se aumentar o rendimento dos alunos nos testes em larga escala por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, o que significa distanciar o trabalho educativo das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, de modo a oferecer, aos futuros trabalhadores, uma escolarização restrita ao uso funcional dos rudimentos do saber. (PINA E GAMA, 2020, p. 352)

Dessa forma, a classe dominante tenta sufocar a educação por todos os lados, seja na formação do aluno na educação básica, seja na formação dos professores, seja na imposição de uma base curricular em favor da manutenção da sociedade de classes e da propriedade privada.

<sup>3</sup> O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2011, p. 13)



Diante dessa complicada realidade em que se encontra a escola pública, parece não haver muito o que se fazer para superar esse duplo desafio de ensinar aos alunos e enfrentar a sociedade capitalista a partir das salas de aula. O professor que ministra aulas em uma escola pública sabe do grande esforço e persistência dele exigidos além da burocracia que ocupa seu tempo e é compreensível que muitos não acreditem na perspectiva de mudança.

Nas relações estabelecidas dentro de sala de aula, os professores se deparam com desafios diários sendo que o maior deles é fazer com que seus alunos aprendam. Ao não conseguirem superar esse desafio, surge um ciclo de culpabilização dos indivíduos envolvidos no processo. Familiares e especialistas culpam os professores, estes culpam as famílias e os alunos que culpam a escola. (SOUZA & VIOTTO FILHO, 2018)

Como podemos evidenciar, as situações que dificultam o processo de ensino e aprendizagem vão desde a imposição do currículo e teorias não-críticas, passando pela falta de recursos, devido a cortes no orçamento da educação, até as relações no interior da sala de aula. Não é surpresa que os professores lancem mão das mais variadas crenças e teorias e é compreensível também que acabem aceitando os discursos impostos pela classe dominante por meio das propostas das diversas metodologias (ativas, invertidas e etc.) veiculadas e patrocinadas por entidades privadas.

Aqui cabe enfatizar a importância e a necessidade de uma pedagogia revolucionária, a saber, a Pedagogia histórico-crítica. Essa corrente pedagógica vem ao encontro dos interesses da classe dominada ao articular a educação escolar em favor da transformação social propondo possibilidades de superação do sistema capitalista e por se opor às teorias pedagógicas não-críticas ou crítico-reprodutivistas. (SAVIANI, 2008)

Para que a escola caminhe em direção à emancipação dos alunos, o embasamento teórico que orienta o professor deve ultrapassar os conteúdos mínimos apresentados na BNCC e as metodologias limitadoras propostas pelas pedagogias do “aprender a aprender” que não possibilitam aos professores e alunos apreender a realidade histórica e dialeticamente.

Nessa direção se faz necessário superar a esfera do cotidiano (heterogeneidade) que permeia as relações humanas e a escola é o local privilegiado para isso quando é capaz de oferecer momentos de homogeneização, ou seja, momentos em que os alunos possam se “distanciar” da cotidianidade para se dedicarem a aprender outros conhecimentos mais complexos. (HELLER, 2016)



Portanto, é por isso que defendemos uma prática de ensino que ofereça condições aos alunos de vivenciarem de forma significativa os momentos de contato com o conhecimento humano historicamente produzido e que se firmou como necessário até os dias atuais. Vigotski (2018) salienta a importância da vivência ao afirmar que ela é responsável pela influência de determinada situação sobre a criança.

Isso nos remete às relações da criança com o meio, que não podem ser quaisquer relações, tampouco sem qualquer direção, mas que necessita ser mediada pela ação do professor, que também não pode ser qualquer mediação, mas uma mediação planejada, dosada, sequenciada e que transmita os conhecimentos numa perspectiva crítica. (SAVIANI, 2011)

Desse modo, embasados nessas reflexões críticas acerca das imposições da classe dominante à educação escolar, defendemos a necessidade de enfrentamento das formas de ensino produtivistas e esvaziadas de conhecimento. Para tanto, buscaremos nas pesquisas geipeanas<sup>4</sup> discutir um modelo alternativo de atividade de ensino que se coloque a serviço de uma prática social crítica e questione a realidade fetichizada e alienada que se impõe à educação escolar cuja finalidade principal tem sido preparar indivíduos para se adaptarem à sociedade capitalista.

Consideramos a atividade ludo-pedagógica tal como desenvolvida nos trabalhos do GEIPEEthc ao longo de 13 anos de pesquisas intervenção-formativas em escolas públicas, como importante ferramenta para realizarmos um ensino que possibilite uma atividade educativa vital e propiciadora de desenvolvimento e humanização.

### **A Atividade Ludo-Pedagógica no bojo dos Estudos Geipeanos**

Antes de entrarmos propriamente na discussão da atividade ludo-pedagógica, é necessário compreender como e onde ela surgiu e de que forma tem sido aplicada. Para tanto, faremos uma breve explanação acerca das origens do GEIPEEthc e do conceito de pesquisa intervenção-formativa.

O GEIPEEthc surgiu em 2008 pela iniciativa do professor doutor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho ao lado de alguns estudantes do curso de graduação em Educação Física da UNESP-

<sup>4</sup> Pesquisas e estudos realizadas por membros do GEIPEEthc.



Presidente Prudente/SP, sendo eles: Rodrigo Lima Nunes, Tatiane da Silva Pires Felix, Marcio Luiz Braghim, Thiago Henrique de Carvalho e Anderson Pelegrini, constituindo assim os fundadores do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico-cultural.

Tendo como base principal os estudos acerca do materialismo histórico e dialético em conjunto com Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica e em coerência com a teoria marxiana, os trabalhos do grupo desde o início se caracterizaram por intervenções concretas no interior da escola pública em busca da transformação humana e social por meio da educação escolar. Nessa perspectiva, o objetivo do GEIPEEthc se volta à compreensão dos indivíduos em seus diferentes aspectos e períodos de desenvolvimento nas relações sociais, sobretudo as crianças e jovens na educação escolar. (VIOTTO FILHO, 2018)

Ainda de acordo com Viotto Filho (idem), com o passar dos anos de estudos teóricos, trabalhos concretos nas escolas públicas e produções científicas, o grupo desenvolve e cunha o conceito de pesquisa intervenção-formativa que se configura por ações coletivas, “in loco” em diferentes espaços de atuação, mas principalmente na escola pública e que

[...] coloca aos pesquisadores o compromisso ético-político com a construção de conhecimentos aliados à transformação da realidade pesquisada e dos sujeitos dela participantes, os quais, ao construírem suas consciências numa direção crítica por meio desse processo interventivo-formativo e de conhecimento da realidade, poderão assegurar as transformações realizadas no processo de pesquisa e avançar na sua auto-organização com vistas à garantia do movimento de transformação humana e social. (VIOTTO FILHO, 2018, pp. 32 e 33)

Dessa forma, as pesquisas realizadas pelos membros do GEIPEEthc tiveram por finalidade investigar e compreender a realidade da escola a partir de seu interior e propor possibilidades de transformação das relações sociais e do trabalho educativo tendo em vista que a consciência dos alunos participantes das pesquisas também fossem transformadas por esse processo que envolve ação prática coletiva e apropriação teórica de objetivações genéricas críticas. (VIOTTO FILHO, 2018)

É nas intervenções-formativas que os pesquisadores organizaram e aplicaram as atividades ludo-pedagógicas, conceito este também desenvolvido e cunhado no interior do GEIPEEthc e que tem por finalidade colocar os sujeitos da pesquisa em atividades lúdicas e educativas, planejadas e aplicadas de forma intencional e consciente pelo pesquisador. (Idem, ibidem)



A elaboração desse conceito se deu a partir da necessidade de superar a compreensão de desenvolvimento espontâneo da criança e do conceito de recreação presentes no meio educacional e na Psicologia e que se limita a considerar o lúdico como uma mera ocupação de tempo e gasto de energia em atividades livres, sem qualquer orientação e voltada exclusivamente para o entretenimento. (Idem, ibidem)

A atividade ludo-pedagógica desenvolvida pelo GEIPEEthc vai além da recreação como compreendida acima e defende que durante uma atividade lúdica podem ser criadas condições de ensino intencionais e que estejam direcionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento crítico dos sujeitos por meio de jogos e brincadeiras. (Idem, ibidem)

[...] a atividade ludo-pedagógica configura-se por ações de ensino de natureza lúdica e coletiva, orientadas intencionalmente pelo professor, com objetivo de proporcionar a apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos), vivência de relações sociais significativas e expressões prático-teóricas que engendrem processos de aprendizagem e desenvolvimento numa direção crítica e humanizadora. (VIOTTO FILHO, 2018, p. 36)

200

A partir de uma determinada situação (fictícia, imaginativa, criativa) proposta pelo pesquisador dentro de um jogo ou brincadeira, crianças e jovens podem assumir diferentes papéis sociais, imaginar e fantasiar ao mesmo tempo que reproduzem e reconfiguram o trabalho presente no mundo adulto numa perspectiva lúdica e divertida. Sendo assim, a atividade ludo-pedagógica possibilita que os indivíduos estabeleçam uma relação diferenciada com o mundo, relações sociais concretas que permitem apropriações culturais essenciais e vitais. (VIOTTO FILHO, 2018)

Nessa direção, podemos compreender também que a atividade ludo-pedagógica oferece oportunidades e caminhos para o pesquisador intervir nas relações que os alunos estão vivenciando na atividade. Aqui a questão da prática pedagógica ganha destaque diante da necessidade de ser efetivada numa perspectiva revolucionária para que possa de fato promover transformações na realidade.

Como já afirmamos no início desse trabalho, é a Pedagogia histórico-crítica que oferece os elementos necessários para essa transformação, pois essa teoria pedagógica eminentemente brasileira e de base marxista é que se coloca em favor dos interesses da classe dominada na medida em que articula a educação escolar em favor da transformação social ao propor possibilidades de superação



da sociedade capitalista e por se opor a teorias não-críticas ou de cunho fatalista em relação à educação. (SAVIANI, 2008)

Em seus pressupostos a Pedagogia histórico-crítica defende que a escola e o professor proporcionem ao aluno a ascensão do saber cotidiano ao saber sistematizado<sup>5</sup>. Este se configura como fundamental para a formação de sujeitos críticos e como base para outro projeto de sociedade. Para tanto, é imprescindível a transmissão das formas mais elaboradas do conhecimento científico, artístico e filosófico aos filhos da classe trabalhadora. (SAVIANI, 2011)

Na esteira dessa afirmação Saviani avança com a proposição de um método de ensino que se realiza na Pedagogia histórico-crítica, o qual consideramos de extrema importância para compreender a atividade ludo-pedagógica uma vez que compõe a sua essência.

De acordo com esse método, Saviani (2008) afirma que o ponto de partida deve ser a *prática social* que se apresenta como a realidade comum entre professor em aluno em sala de aula. Entretanto, deve-se considerar que estes estão em níveis diferentes de compreensão dessa realidade. A compreensão do professor encontra-se no nível de uma "síntese precária", que implica certa articulação dos conhecimentos e experiências com a prática social. Tal síntese é denominada precária, pois o professor, ainda que consiga articular seus conhecimentos e experiências com a prática social, ainda não conhece os níveis em que seus alunos podem chegar de compreensão da realidade.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), a prática social é a prática humana universal (prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada) em relação dialética entre o indivíduo e o gênero humano. Daí o professor extrairá os elementos culturais a serem traduzidos em saber escolar. Isso pressupõe que o professor leve em consideração as relações humanas na perspectiva histórica, econômica e nos diferentes grupos e classes sociais.

Sabemos, entretanto que a escola se encontra inserida na sociedade capitalista e que serve de reprodutora da alienação social devido à influência do capital exercida na orientação de todos os complexos sociais, inclusive na educação. Esta fica submetida à transmissão dos conteúdos e conhecimentos que atendam à expansão desse sistema social (ROSSI, 2018).

<sup>5</sup> Também pode ser compreendido como "saberes elaborados", "saberes clássicos", "saber erudito" e "conhecimento sistematizado". Todos sinônimos para as formas mais desenvolvidas do conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo da história e essenciais para a emancipação humana.



Sendo assim, cabe ao professor histórico-crítico identificar as necessidades postas pela prática social, questões a serem resolvidas no âmbito social, e os conhecimentos para sua compreensão e solução. Essa atitude compõe o segundo momento do método e é denominado *problematização*. (SAVIANI, 2008)

A problematização, por sua vez, demanda a *instrumentalização* que nas palavras do autor é a “[...] apropriação pelas camadas populares das **ferramentas culturais** necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 2008, p. 57, grifo nosso)

Como verificaremos adiante nos trabalhos do GEIPEEthc aqui apresentados, no processo de instrumentalização vai ocorrendo concomitantemente à *catarse*, processo de incorporação efetiva dos instrumentos culturais e elementos da transformação social (SAVIANI, 2008). Importante salientar que a *catarse* não se trata de uma conversão imediata e total após algumas aulas. No entanto, no decorrer do processo em sala de aula é possível presenciar momentos catárticos que podem, se houver trabalho educativo contínuo nessa perspectiva, engendrar a *catarse de fato*.

202

Após esse processo, vem o retorno à *prática social*

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2008, p. 58)

Ao apresentar esse método, Saviani nos mostra que apesar de a escola servir como reprodutora da alienação social capitalista, ela também é local de superação dessa alienação. Para tanto, faz-se necessário uma “concepção dialética da história. Isso envolve possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas que essa manifestação presente vem de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 80). Portanto, sendo histórica é resultado das relações humanas, materiais, possível de ser transformada.



Isso implica num trabalho educativo voltado para o “dever-ser”<sup>6</sup>, uma prática contrária à realidade cuja estrutura é legitimada pelo capital como já apresentamos nas primeiras páginas deste trabalho. É a vontade concreta que dirige a atividade humana capaz se tornar transformadora, que busca continuamente conhecer os mecanismos internos do processo dinâmico da realidade para então transformá-la (OLIVEIRA, 1996)

### **A Atividade Ludo-Pedagógica e sua aplicação nos Trabalhos do Geipeethc**

Nesse momento, analisaremos alguns momentos das pesquisas interventivo-formativas realizadas pelos membros do GEIPEEthc e efetivadas nas atividades ludo-pedagógicas. Devido aos limites deste trabalho, selecionamos três trabalhos entre os mais recentes e analisamos apenas um momento da intervenção de cada um, incluindo seus desdobramentos.

Importante destacar que os pesquisadores procederam a uma seleção e análise inicial para a identificação dos temas possíveis de serem tratados, conteúdos, relações interpessoais bem como significados e sentidos durante a realização das atividades ludo-pedagógicas. Nesse momento, apesar do caráter "espontâneo" da atividade, esta não deixa de ser planejada intencionalmente pelo pesquisador.

Num segundo momento, é possível observar que os pesquisadores apresentam os papéis sociais e sua função social por meio de modelos em vídeos, músicas, textos e questionamentos a fim de levantar o interesse dos alunos sobre os temas. A partir disso, os pesquisadores buscaram ampliar a gama de modelos de relações sociais e aprofundar suas significações numa direção humanizadora a fim de avançar às iniciais objetivadas pelos alunos.

Em sua pesquisa de doutorado intitulada *A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir do trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora*, Nunes (2019), defende a tese de que a atividade de ensino baseada na brincadeira de papéis sociais pode ser estruturada e efetivada a partir de uma prática pedagógica direta e intencional

<sup>6</sup> A mediação da atividade humana dirigida por fins em função de valores criticamente escolhidos. Isto é, o “dever-ser” requer uma determinada práxis – dirigida por algo que ainda não é, mas que tem possibilidade de vir a ser. (OLIVEIRA, 1996)



tendo como pressupostos o materialismo histórico e dialético, a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica de modo a possibilitar o enfrentamento de tendências alienadas e alienantes presentes no desenvolvimento da consciência dos alunos (pautadas por ações ludopedagógicas). A pesquisa de caráter interventivo-formativo teve como sujeitos alunos de uma turma de pré-2 de uma escola pública de Presidente Prudente/SP.

Dentre as intervenções-formativas propostas por Nunes (2019), para este trabalho selecionamos uma com o tema futebol<sup>7</sup>. Nessa intervenção, o pesquisador trabalhou com o tema futebol com o foco no jogador enquanto papel social ampliando-o.

**Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: Muito bem! E o que o jogador de futebol faz? Crianças: Joga bola; joga bola no campo... João fica entusiasmado. Pesquisador: E existe só jogador homem? Uma menina responde que sim. Outras crianças respondem que não; Pesquisador: Tem menino e menina né? Vocês conhecem o jogador Neymar? Quem conhece ele? Todos os meninos levantam a mão... Pesquisador: E quem conhece a Marta, jogadora da seleção? Dois meninos e nenhuma menina levantam a mão.** Pesquisador: *Muito bem, e sabem o que o Prof. trouxe para vocês? Um vídeo para gente conhecer o Neymar, e o outro da Marta, para vocês conhecerem os dois que jogam futebol muito bem. João diz: a Marta eu sei quem é, mas esqueci e agora lembrei. Pesquisador confirma e diz que vão assistir o vídeo. Pesquisador: Primeiro é o vídeo do Neymar. Crianças assistem. Pesquisador diz que irá mostrar o vídeo da Marta, que é jogadora da Seleção Brasileira. Crianças dizem que ela é muito boa e joga bem. Ficam muito atentos ao vídeo. Durante o vídeo, Cristina ao ver um gol da Marta grita: gollll e bate palma com muito entusiasmo e mostrando-se impressionada. Pesquisador: Vocês viram como a Marta é boa? Crianças respondem que sim... Pesquisador: E o que mais jogador de futebol faz? Crianças: joga bola, faz gol. Pesquisador confirma e vai ajudando a dizer mais funções: dribla, chuta, marca o adversário... [...] Pesquisador: Então, o Neymar joga bem? Crianças respondem que sim. Pesquisador pergunta quem agora conhece o Neymar e todas as crianças levantam a mão. Pesquisador: Quem conhece a Marta agora? Levanta a mão... Crianças levantam a mão... E Pesquisador pergunta se eles jogam bem, crianças afirmam que sim.* (NUNES, 2019, p. 149, grifos e destaques do autor)

204

Em seguida, durante a realização do jogo de futebol proposto pelo pesquisador:

*Pesquisador junta-se aos meninos que estão brincando de futebol e pergunta se pode ser a Marta, os meninos dizem que sim e eles continuam jogando junto ao Pesquisador. [...] Pesquisador leva a Milene para jogar futebol, diz que ela quer*

<sup>7</sup> De acordo com o próprio autor, para efeito de análise e exposição de ações que podem ser vislumbradas a partir da problematização, instrumentalização e catarse dentro do processo educativo com a brincadeira, estas foram destacadas da seguinte forma: problematizadoras em **negrito**, instrumentalizadoras em *Itálico* e catárticas sublinhadas.



jogar e será a Marta. Pesquisador pergunta se ela é a Marta, ela responde que sim... e ele fala que também vai ser a Marta e começam a jogar. Outra menina se junta e diz ser a Marta. Começam a jogar e Interventora também começa a participar. Um aluno finge receber a falta e a interventora fala, leva para o hospital e as crianças se juntam e levam ele para o hospital. Agora são três meninas brincando de futebol dizendo ser a Marta e a interventora participa da atividade. Interventora orienta que sempre que alguém sofrer uma falta forte, tem que levar para o hospital. As meninas continuam participando da brincadeira de futebol com o incentivo do interventor. Relembra sobre os jogadores de futebol e que conheceram o Neymar a Marta. Pesquisador pergunta se menino e menina podem brincar e todos dizem que sim. Pede para que levantem a mão, quem brincou, e os meninos e as meninas levantam a mão. (NUNES, 2019, p. 150, grifos e destaques do autor)

A problematização e a instrumentalização são repetidas pelo pesquisador a fim de reforçar o papel social do jogador e da jogadora de futebol e incentivando a prática desse esporte para além do domínio masculino, fato evidenciado principalmente quando as meninas também começam a jogar futebol incentivadas pelo pesquisador e pela interventora que o auxilia.

Em sublinhado pelo autor, verificamos os momentos catárticos. Podemos constatar também que tais momentos catárticos ocorrem durante a instrumentalização num movimento dialético, o que nos mostra que a ação ludo-pedagógica não se caracteriza por momentos estanques e obedecendo a sequência de uma lógica formal.

Em seguida, passamos à tese *O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola*, defendida em 2018. A autora Tatiane da Silva Pires Felix tem como objeto de sua pesquisa a relação entre o processo interventivo-formativo do ensino de artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de 8 estudantes de um segundo ano de uma escola de ensino fundamental de Presidente Prudente. A autora defende a tese da importância do processo interventivo-formativo por meio do ensino de artes como forma de compreender e concomitantemente criar novas possibilidades para o desenvolvimento das emoções e sentimentos humanos e da personalidade dos estudantes sujeitos da pesquisa. (FELIX, 2018)

Aqui também houve a verificação dos conhecimentos já apropriados pelos alunos acerca das manifestações artísticas (música e pintura) e sobre suas emoções e sentimentos. Esse momento



proporcionou a oportunidade de conhecer melhor a realidade dos estudantes e suas relações com as artes, o que possibilitou o planejamento e a elaboração de atividades pela pesquisadora.

Selecionamos alguns momentos significativos de uma aluna chamada no trabalho pelo nome de Frida a fim de preservar sua identidade. Segundo Felix (2018, p. 125)

Frida tem atitudes de participação e expressão de seus pensamentos e sentimentos desde o primeiro encontro, mas, o que notamos neste primeiro momento é o fato de Frida querer ouvir apenas o estilo musical "Funk". Enquanto trocávamos as músicas, a todo momento Frida dizia: "*Pro, coloca Funk*".

No decorrer da intervenção, em determinado momento a pesquisadora apresenta aos alunos a música clássica instrumental e procura ampliar a discussão acerca desse gênero, dos instrumentos utilizados e dos sentimentos que essas músicas suscitam.

*Vocês já ouviram na casa de vocês músicas clássicas?*

*Frida: Já!*

*Pesquisadora: E o que vocês sentem quando vocês ouvem música clássica? Referindo-se à "Toccata and fugue in d minor"*

*Vincent: Violino!*

*Pesquisadora: Não.. não é o que você percebe!*

*Pesquisadora: Vocês não acham que ouvindo a música clássica, por exemplo, dá para sentir medo? Ou as vezes dá para sentir mais calma?*

*Frida: Não! Dá para sentir mais nervoso ainda!*

*Pesquisadora: Mais nervoso?*

*Frida: Porque é muito ruim!*

*Pesquisadora: Esta não parece uma coisa leve? Referindo-se à "Spring from the four seasons" de Vivaldi.*

*Frida: Parece, esta parece!*

*Frida: Tem umas que é para dormir e deixar ela ligada na sombra, no jardim, no meio das plantas. Ah, até imagino agora ahhh. Eu vejo um monte de plantas com sol lindo lá em cima...calor. (FELIX, 2018, p. 173)*

Após os encontros de intervenção-formativa objetivados nas atividades ludo-pedagógicas, podemos perceber o envolvimento e o interesse da aluna Frida por outro gênero musical. Ao final, a aluna ainda protagoniza outro momento catártico.

Frida ainda protagonizou uma importante mudança, que foi a de pedir a seu pai que a matriculasse em um curso de violão, para que pudesse aprender a tocar. Este dado se deu no 18º encontro em que Frida afirma:

*Frida: Professora, meu pai vai comprar um violão rosa pra mim e também vai me colocar em uma escola de música para aprender a tocar*



Este dado nos permite afirmar que a vivência de Frida nos encontros da intervenção formativa do ensino das artes a motivou a querer aprender mais acerca das artes e da música, fato que transpõe as situações de aprendizagem ocorridas no processo interventivo a reais transformações na vida da estudante. (FELIX, 2018, p. 189)

Como podemos constatar, a aluna Frida teve uma mudança significativa ao ampliar seu interesse pela música para além do que já vivenciava chegando a levar essa mudança para a família.

Nosso terceiro e último exemplo é a dissertação de mestrado de Lucas Rinaldini que leva o título *O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da Teoria histórico-cultural*, defendida em 2019, o autor tem como objeto o ensino da escrita de gêneros textuais, especificamente do gênero biografia de forma ludo-pedagógica de modo que os alunos pudessem perceber, por meio da intervenção do pesquisador, a necessidade da escrita em situações comunicativas específicas e reais e não somente voltadas para a produção em sala de aula com a finalidade de adquirir notas ou simplesmente pela ordem do professor. Os sujeitos dessa pesquisa foram 8 alunos de um 4º ano de uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Birigui/SP. (RINALDINI, 2019)

207

Num primeiro momento, o pesquisador esteve presente em sala de aula para se aproximar da realidade e conhecer as relações entre professor e alunos e para verificar os interesses<sup>8</sup> dos alunos. No segundo momento, caracterizado pelas intervenções-formativas, foram aplicadas atividades de caráter ludo-pedagógico planejadas e direcionadas pelo pesquisador de forma a auxiliar os alunos a elaborarem biografias de heróis e heroínas criados por eles próprios. Isso possibilitou ao pesquisador intervir em relação à necessidade de escrita.

Em um dos encontros, o pesquisador propôs a seguinte brincadeira: cada aluno faria um desenho de seu próprio herói e os demais alunos tentariam adivinhar suas características (poderes, fraquezas, etc.) apenas observando o desenho.

Como esperado, as descrições feitas pelos alunos que não eram donos dos desenhos limitaram-se à aparência dos desenhos e a suposições equivocadas.

Após tantas tentativas frustradas diante das revelações dos autores dos desenhos, o pesquisador explicou que o objetivo dessa brincadeira foi demonstrar a dificuldade de entender os desenhos numa exposição, sobretudo quando os autores não estarão

<sup>8</sup> É possível perceber que nos três trabalhos os pesquisadores partem dos interesses dos alunos. Diferentemente o “aprender a aprender” que apregoa, dentre outras coisas, que os próprios alunos construam seu conhecimento, nas pesquisas geipeanas o pesquisador intervém e avança do conhecimento cotidiano para o mais elaborado, para o pensado.



presentes. Ou seja, o público que fosse contemplar os desenhos poderia atribuir qualquer característica aos personagens, muitas delas totalmente diferentes daquelas pensadas pelos autores. Dessa forma, o pesquisador problematizou a situação: “Então nós temos um problema, veja bem. As pessoas vão olhar o desenho, mas elas vão saber exatamente os poderes e fraquezas que você definiu?” A turma responde: “Não!”. O pesquisador volta a perguntar: “Como nós podemos resolver isso, gente?” Mulher Invisível responde: “Escrevendo”. Dani Russo: “A gente podia pegar um papel assim e escrever tudo que a gente acha dele”. Dinx Pinx: “Faz assim, ó: fraqueza, aí coloca dois pontos e escreve na frente, poder...”. Jax concorda com Pinx. (RINALDINI, 2019, p. 100)

Assim como nos dois trabalhos anteriores, é importante salientar que a problematização não está limitada aos questionamentos feitos pelos pesquisadores. No caso acima transcrito, o problema a ser resolvido na verdade é a função social da escrita para comunicar algo a alguém e não como uma produção mecânica e vazia a ser entregue ao pesquisador. O que fundamenta e está inserido nos questionamentos dos pesquisadores é a compreensão e análise das relações sociais vigentes, é a “síntese precária” da prática social. (SAVIANI, 2008)

208

Posteriormente em outro encontro, os alunos Menino Fogo, Fiote e Dinx Pinx<sup>9</sup> perguntam se iam escrever os poderes de seus heróis. O pesquisador os questiona por que achavam isso e Dinx responde: “Fazer os poderes do... para a exposição”. Fiote completa: “Para fazer certinho para todo mundo saber”. (RINALDINI, 2019, p. 102)

Durante os encontros o pesquisador ainda trouxe exemplos de biografias de forma resumida para que os alunos pudessem ter contato com a forma desse conteúdo de modo a serem instrumentalizados para que pudessem compor a biografia de seus heróis.

Assim, por meio de atividades ludo-pedagógicas, foi possível que o pesquisador ensinasse o gênero biográfico com uma finalidade clara para os alunos, numa situação real de comunicação, ou seja, escrever para um interlocutor, numa exposição de seus heróis e suas biografias em um cartaz no pátio da escola, e não apenas uma produção textual para o professor ler dentro da sala de aula.

<sup>9</sup> Os alunos aqui são identificados com os nomes que deram aos seus personagens.



## Considerações Finais

Expusemos aqui de forma muito breve algumas intervenções-formativas buscando analisar como as atividades ludo-pedagógicas foram aplicadas seguindo essencialmente o método proposto pela Pedagogia histórico-crítica.

Fato é que os trabalhos aqui mencionados possuem maior complexidade e riqueza de dados e resultados. Nossa intenção foi apresentar o quão viável é a atividade ludo-pedagógica engendrada a partir dos estudos e intervenções dos pesquisadores do GEIPEEthc. Existem ainda outros trabalhos que não foram mencionados aqui, mas que servirão de material bibliográfico para nossa tese em andamento e que demonstram a efetividade da atividade ludo-pedagógica.

Para o momento, esse artigo serve também como um exercício de compreensão mais aprofundada da pesquisa intervenção-formativa e da atividade ludo-pedagógica e como esta pode ser aplicada pelo professor em sala de aula e não somente como recurso para pesquisadores. No caso da atividade ludo-pedagógica enquanto prática docente, a intervenção-formativa se dá também como práxis científica educativa que se utilizará dos instrumentos e meios pedagógicos oferecidos pela atividade ludo-pedagógica.

Ainda, porém, é fundamental o contato do professor com os estudos teóricos assim como no caso do pesquisador. Dessa forma, cabe ao professor crítico, consciente e imbuído da vontade concreta do dever-ser possível, realizar a partir da prática social, a transformação da realidade dos alunos buscando superar a condição atual em direção a uma condição mais desenvolvida, seja no aprendizado de um conteúdo, na mudança das relações interpessoais, sociais e etc. ou seja, numa direção humanizadora.

Ter a prática social como condição para a efetivação de mediações que não se limitam a reproduzir as relações sociais existentes na sociedade capitalista e que busca desvelar a realidade em sua essência requer lançar mão da problematização, instrumentalização e catarse em busca do desenvolvimento mais elevado, da prática social transformada. Para contribuir com esse desafio, além da instrumentalização teórica oferecida pela Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural e junto a elas, defenderemos em nossa tese a sistematização da atividade ludo-pedagógica enquanto



uma metodologia histórico-crítica de ensino sob a base da prática social e mediada essencialmente pela problematização, instrumentalização, catarse em busca da prática social final (SAVIANI, 2008).

Não se trata, entretanto, de oferecer uma fórmula pronta para o sucesso, mas de uma metodologia de ensino que se caracteriza pelo protagonismo do professor que organiza situações lúdicas e pedagógicas, de forma intencional, que têm o objetivo de ensinar o conhecimento humano historicamente produzido e sistematizado aos alunos desde o interior da escola e na sala de aula.

Assim, esperamos poder mostrar o quão possível e real é o horizonte que guia nossas reflexões e nossos esforços voltados para o trabalho na educação escolar pública junto a professores e alunos da classe trabalhadora no intuito de transformar escola com valores próprios de uma integração social consciente em que o ser humano é compreendido em sua totalidade, pois, como afirma Viotto Filho (2019, p. 170, grifo nosso) “**Intelectuais da educação, de diversas vertentes, já discutiram a escola de diferentes maneiras, nos resta, como educadores críticos, transformá-la!!!**”

## Referências

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FELIX, T. D. S. P. **O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade**: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2018. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157093>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. IBGE 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 21 jun. 2022.



LEONARDO, N.S.T.; LEAL, Z.F.R.G.; FRANCO, A.F. (Orgs.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARSIGLIA, A. C. G. Et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, ed. 9, ano 2017, n. 1, p. 107-121, Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1405030-a-base-nacional-comum-curricular-um-novo-episodio-de-esvaziamento-da-escola-brasil](https://redib.org/Record/oai_articulo1405030-a-base-nacional-comum-curricular-um-novo-episodio-de-esvaziamento-da-escola-brasil). Acesso em: 31 mai. 2022.

NUNES, R. L. **A atividade de brincar na pré-escola**: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2019. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191074>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PINA, L.D.; GAMA, C.N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.18, nº 36, p.343-364, maio-ago, 2020. p.343-364.

RINALDINI, L. **O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182508>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ROSSI, R. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. [Entrevista concedida à] ANPED. ANPED. Rio de Janeiro. s/n. s/p. 7 abr. 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 22 jun. 2022.

SOUZA, F. S.; VIOTTO FILHO, I. A. T. Pesquisa intervenção-formativa na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, ed. 1, ano

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.29, n. 11, p.190-212, jan/dez 2022.



2018, n. 5, p. 105-118, Bimestral. Disponível em:  
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2138>. Acesso em: 23 jun. 2022.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. *E-book*.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. In: VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. A. N.; FELIX, T. S. P. **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro e João, 2018, p. 23-48.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Escola-comunidade: Educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social**. 2019. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP