

# Pedagogia histórico-crítica: premissas emancipatórias para a prática educativa

Maicon Donizete Andrade Silva<sup>1</sup> 

## Resumo

Este estudo reflete sobre a Pedagogia histórico-crítica, seu método e suas bases conceituais, apresentando premissas emancipatórias para a prática educativa. Ao superar a dualidade entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico, esta perspectiva pedagógica assume a realidade humana como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Com base nessa teoria, busca-se compreender a realidade em sua dinâmica dialética, como fruto das contradições advindas da sociedade de classes, apontando a necessidade de uma ação educativa capaz de superar a ideologização advinda da lógica capitalista e consolidar uma educação crítica e emancipadora. Em termos metodológicos, a pesquisa possui natureza qualitativa e se utiliza de referenciais bibliográficos, documentais e estatísticos para a apreensão do objeto. Conclui que a Pedagogia histórico-crítica, ao desenvolver-se com base no princípio dialético de construção do conhecimento, possibilita a superação dos modelos educacionais reprodutivistas, propicia a formação crítica dos estudantes e favorece a prática educativa emancipadora.

**Palavras-chave:** Pedagogia histórico-crítica; Prática educativa; Emancipação.

## Abstract

### *Historical-critical pedagogy: emancipatory premises for educational practice*

This study reflects on the historical-critical pedagogy, its method and its conceptual bases, presenting emancipatory premises for educational practice. By overcoming the duality between scientific and empirical knowledge, this pedagogical perspective assumes the human reality as the starting and ending point of the educational process. Based on this theory, we seek to understand reality in its dialectical dynamics, as a result of contradictions arising from class society, pointing out the need for an educational action capable of overcoming the ideologization arising from the capitalist logic and consolidating a critical and emancipatory education. In methodological terms, the research has a qualitative nature and uses bibliographic, documental and statistical references to apprehend the object. It concludes that historical-critical pedagogy, when developing based on the dialectical principle of knowledge construction, makes it possible to overcome reproductive educational models, provides critical training for students and favors emancipatory educational practice.

**Keywords:** Historical-critical pedagogy; Educational practice; Emancipation.

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.

*Pedagogía histórico-crítica: premisas emancipativas para la práctica educativa*

Este estudio reflexiona sobre la pedagogía histórico-crítica, su método y sus bases conceptuales, presentando premisas emancipatorias para la práctica educativa. Al superar la dualidad entre conocimiento científico y empírico, esta perspectiva pedagógica asume la realidad humana como punto de partida y final del proceso educativo. A partir de esta teoría, buscamos comprender la realidad en su dinámica dialéctica, como resultado de las contradicciones surgidas de la sociedad de clases, señalando la necesidad de una acción educativa capaz de superar la ideologización que surge de la lógica capitalista y consolidar una educación crítica y emancipadora. En términos metodológicos, la investigación tiene un carácter cualitativo y utiliza referencias bibliográficas, documentales y estadísticas para aprehender el objeto. Se concluye que la pedagogía histórico-crítica, al desarrollarse en base al principio dialéctico de la construcción del conocimiento, permite superar los modelos educativos reproductivos, brinda una formación crítica a los estudiantes y favorece la práctica educativa emancipadora.

**Palabras clave:** Pedagogía histórico-crítica; Práctica educativa; Emancipación.

## **Introdução**

Dentre as correntes pedagógicas que orientam o processo educativo, a Pedagogia histórico-crítica (PHC) propõe-se a ser um novo paradigma em educação, fundado na perspectiva crítica e histórica, na qual se procura superar a dicotomia entre conhecimento empírico (espontâneo) e o conhecimento científico (sistematizado) (SAVIANI, 2012; 2013a). Ao compreender a educação como transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, essa perspectiva pedagógica entende que não há conhecimento elaborado que não tenha a realidade como ponto de partida e ponto de chegada.

A PHC emerge das reflexões do professor Demerval Saviani, tendo por fundamentos a Psicologia histórico-cultural e o Materialismo histórico-dialético. Compreende que o ser humano é um ser de relações, situado em contextos sociais específicos e que se constrói historicamente a partir das interações estabelecidas com o seu meio. Para a PHC, o processo educativo possui como seu ponto de partida e de chegada a prática social, ou seja, a educação parte de um saber situado e espontâneo, que se converte em um saber científico e elaborado que, também, se situa numa realidade social concreta.

Ao assumir a prática social como eixo estruturante, a PHC reconhece que os sujeitos da aprendizagem se encontram inseridos em um determinado meio sociocultural, trazendo consigo um conjunto de experiências e compreensões de mundo. Nessa concepção, é papel do professor acolher o estudante com esse conjunto de saberes espontâneos e empíricos que ele traz consigo e, como consequência desse pano de fundo, ajudá-lo no processo de apropriação do conhecimento científico e sistematizado,

reelaborando e aprofundando suas compreensões e o modo como se relaciona com o mundo à sua volta.

Ao contrapor-se à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia da Escola Nova, a PHC assume um caráter revolucionário, especialmente por sua dimensão crítica e política, articulando-se com os interesses da classe trabalhadora. Além de se atentar aos efeitos dos condicionamentos sociais sobre a escola, ela reconhece que a escola deve ser, por excelência, o espaço de democratização dos conhecimentos. Por isso, cria condições para a superação dos abismos sociais que caracterizam a sociedade brasileira, democratizando os saberes, estimulando a criticidade e favorecendo o efetivo empoderamento das massas populares.

Com base nesses pressupostos, este estudo apresenta o método histórico-crítico e suas bases conceituais. Assim, busca analisar e compreender a realidade como fruto das contradições advindas da sociedade de classes e, ao mesmo tempo, apontar a necessidade de uma ação educativa capaz de superar a ideologização advinda da lógica capitalista e consolidar uma educação crítica e emancipadora.

Para desenvolvimento deste estudo, garantindo sua natureza qualitativa, fundamentamo-nos na premissa de que a análise dos fenômenos deve situar-se a partir de sua incidência histórica (TRIVIÑOS, 2019). O percurso metodológico da pesquisa apoia-se no materialismo histórico-dialético, apropriando-se da totalidade dos fatos sociais e da história para a compreensão do objeto. Assim, ao assumir natureza qualitativa, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental para estudo das categorias de análise, a saber: PHC, prática educativa e educação emancipadora.

Na primeira seção, apresentamos as bases conceituais da PHC; na segunda, exploramos os elementos que permitem situá-la com uma teoria educacional crítico-emancipadora e, na última, delineamos o seu método e as suas características, demonstrando caminhos para a superação das teorias educacionais hegemônicas, fundadas na perspectiva de conservação e reprodução das estruturas sociais existentes. Nesse sentido, o próprio percurso do método histórico-crítico sugere as premissas que conduzem a uma perspectiva emancipadora de educação.

## **Bases conceituais: a Psicologia histórico-cultural e o Materialismo histórico-dialético**

O processo de desenvolvimento do ser humano dá-se à medida que ele vai estabelecendo relações com o mundo à sua volta. Neste relacionamento, absorve um

conjunto de saberes a começar pelas experiências cotidianas e vivências acumuladas, o que poderíamos denominar de “conhecimento espontâneo”. À medida que passa a acessar o ambiente escolar, passa a integrar a esses saberes cotidianos, o conjunto dos conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo de todo o processo de desenvolvimento da humanidade.

O papel da escola consiste em estabelecer uma relação dialógica entre esse conhecimento de mundo que todo indivíduo traz consigo e o conhecimento sistematizado, contribuindo com o seu próprio processo de humanização, tornando-o capaz de viver em sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que educação e humanização estão intrinsecamente ligadas, uma vez que é a educação que possibilita uma integração do ser humano com a sua própria realidade existencial. É nessa perspectiva que Saviani (2013a) insiste ao demonstrar que o trabalho educativo consiste em produzir, de forma direta e intencional, nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Com base nisso, concordamos que

a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos seus próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1985, p. 9).

A escola consegue cumprir sua função social quando atinge o seu objetivo primordial, que é estabelecer a conexão entre o conhecimento e a realidade objetiva, tornando o ser humano capaz de intervir no mundo e potencializar o seu processo de hominização e de humanização. E isso se dá mediante o exercício da práxis, que é a ação refletida, isto é, a “atividade humana em sociedade ou na natureza” (VÁZQUEZ, 2007), o que, no campo da educação, diz respeito à construção de um saber crítico, dialógico e reflexivo, capaz de formar sujeitos críticos para a vida em sociedade e não meros reprodutores de ideologias socialmente estabelecidas pelos detentores do poder intelectual, político e econômico. Nessa perspectiva, a educação consegue cumprir o seu potencial emancipador quando é capaz de conduzir o sujeito aprendente ao campo da práxis.

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

Ao nos propormos a analisar e compreender a PHC e seus fundamentos, parece-nos pertinente o fato de ela reconhecer que o conhecimento deve sempre assumir a realidade como seu ponto de partida. Dentre as teorias pedagógicas, a PHC lança-se como uma corrente ancorada na totalidade dos fatos sociais, fundada na perspectiva crítica e histórica, ou seja, ela procura superar a dicotomia entre conhecimento empírico (espontâneo) e o conhecimento científico (sistematizado).

Por compreender a educação como transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, essa perspectiva pedagógica entende que todo conhecimento elaborado/sistematizado tem a realidade como ponto de partida e ponto de chegada. Dito de outra forma, essa teoria epistemológica reconhece que conhecimento é fruto de um longo processo histórico de transformação do mundo e da humanidade, por isso, este deve ser sempre o referencial de todo processo de aprendizagem. Gasparin (2013) assevera que:

O conhecimento, segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (p. 4).

Dos fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação à PHC, a Psicologia histórico-cultural e o Materialismo Histórico-dialético subsidiam o aspecto sócio-histórico que marca a perspectiva histórico-crítica, ao compreender o ser humano como ser de relações, que interage com o meio e se constrói historicamente a partir de contextos culturais específicos.

A Psicologia histórico-cultural<sup>2</sup>, também conhecida como teoria histórico-cultural ou simplesmente teoria sociointeracionista, reconhece a dimensão histórica e dialética que envolve o processo de desenvolvimento do ser humano, fruto das interações sociais. Para ela, a aprendizagem se dá fundada nas influências históricas, culturais e sociais do meio sobre o sujeito. Conforme nos apresenta Rego (1994, p. 41-2), sendo influenciado pelo pensamento de Marx, Vygotsky define que o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distintas que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra: a linha de desenvolvimento orgânico

---

<sup>2</sup> Vygotsky desenvolveu estudos que demonstraram a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que o funcionamento do psiquismo tem por fundamento as relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, intuindo que a “relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos” (OLIVEIRA, 1993, p. 43).

e a linha de desenvolvimento cultural. Essas linhas de desenvolvimento é que vão definir as “funções psíquicas elementares” (primárias/básicas e naturais do indivíduo), controladas e estimuladas pelo meio, e as “funções psíquicas superiores” (ocorrem de forma voluntária e consciente), que obedecem a autorregulação diante do meio.

Na compreensão de Vygotsky (2000), as funções psicológicas são produtos da atividade cerebral, que têm uma base biológica, mas, principalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo. E essa interação com o meio é mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos, ou seja, essa interação se dá pela mediação dos signos. As funções psíquicas superiores definidas por ele são: atenção, percepção, memória e linguagem. Essas funções estão estreitamente relacionadas e se articulam continuamente dentro do processo de desenvolvimento. São funções de origem sociocultural e emergem dos processos elementares de origem biológica. Referem-se a processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento, onde entra o papel da linguagem, da escrita, do cálculo, do desenho etc. São esses elementos que compreendem o que, para ele, são processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta.

Segundo Rego (1994, p. 42), nas suas pesquisas, Vygotsky enfatizou o processo histórico-social e o papel desempenhado pela “linguagem” no processo de desenvolvimento do indivíduo. Para ele, o ponto central da aquisição de conhecimentos se constrói alicerçado na interação do sujeito com o meio, o que se dá através da linguagem. Na sua compreensão, o sujeito é interativo, uma vez que adquire conhecimentos desde as relações que estabelece com o meio, num processo que ele definiu como “mediação”.

Para ele, a complexidade das funções psicológicas humanas atuais em relação ao psiquismo primitivo só se tornou possível segundo as exigências colocadas pela própria relação do ser humano com a natureza. Dito de outro modo, foi através do trabalho que o homem se desenvolveu e tornou mais complexas suas funções psicológicas. Aí entra a influência do materialismo histórico-dialético de Marx no seu pensamento, ou seja, o desenvolvimento humano é caracterizado por um processo dialético entre os fatores biológicos e culturais.

Ao reconhecer as funções psíquicas superiores e o papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento humano, Vygotsky transpõe esses conceitos para o processo de aprendizagem da criança. Para tanto, ele elabora o conceito de “zona de

desenvolvimento proximal”<sup>3</sup>, referindo-se à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo, isto é, a distância entre aquilo que a criança já consegue fazer só e aquilo que ela é capaz de fazer com a ajuda de outro (VYGOTSKY, 2000).

O papel da escola é possibilitar a aprendizagem, favorecer a passagem dos conceitos cotidianos (espontâneos) aos conceitos científicos (sistemizados). A qualidade do ensino será medida, nesse caso, pela capacidade de conduzir o estudante para além daquilo que já sabe, desafiando-o a construir novos conhecimentos e criando bases para novas aprendizagens. Na perspectiva sociointeracionista, o professor é o mediador desse processo.

De acordo com essa fundamentação histórico-cultural da educação, a PHC reconhece que o processo educativo se dá pela relação dialética entre professor e estudante, onde o conhecimento possui como ponto de partida e ponto de chegada a prática social. A educação inicia-se por um conhecimento de mundo que o estudante já traz consigo, que aqui denominamos de “saber situado e espontâneo”, que, pela mediação da escola, se converte num “saber científico e elaborado” que, também, tende a se situar numa realidade social concreta, uma vez que o papel do conhecimento é potencializar a própria existência.

O Materialismo histórico-dialético, como método marxista de análise da realidade, compreende que a produção da existência se dá de forma materialista. A realidade existe independentemente do querer do homem, da sua subjetividade ou de qualquer força metafísica. A construção da humanidade se dá pela interação estabelecida entre ser humano e meio social. Segundo Saviani *et al.* (2015), para Marx, a realidade é histórica, porque não é linear e se transforma com o passar do tempo e, essas diferenças, podem ser observadas de acordo com a dinamicidade da história. Ela é dialética porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo interfere no meio, pela sua força de trabalho, para mudar a sua existência, esse meio também interfere nele e no seu processo de desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> Na compreensão de Vygotsky, a concepção de “zona de desenvolvimento proximal”, está ancorada no processo de aprimoramento da aprendizagem pelo sujeito, definindo a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela pode vir a fazer com a intervenção de um adulto. Dessa perspectiva, definiu os dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: o real (aquele que a criança já é capaz de fazer por si mesma) e o potencial (a capacidade de aprender com outra pessoa). Por isso, no sociointeracionismo, o professor possui papel fundamental ao atuar como mediador do conhecimento.

Marx (2004) aplica essa dialética para analisar as relações de produção na sociedade. Segundo ele, existe uma luta de classes que demarca o modo como se dá a organização social. Essa luta é travada desde o relacionamento entre duas classes sociais: os donos dos meios de produção e aqueles que a eles se submetem, ou seja, os que são donos dos meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho (burguesia e proletariado).

Na compreensão de Marx, existe um processo de alienação sofrido pelo trabalhador dentro dessa relação de produção. Partindo da ideia de que a realidade é histórica, acredita-se que o ser humano evolui à medida que interage com o meio, influenciando e sendo influenciado por ele. Essa interação se dá por intermédio do trabalho, pela capacidade do homem de moldar a natureza e desenvolver-se. Para Marx, o conceito de alienação define o processo pelo qual os atos de uma pessoa são governados por outros e se transformam numa força estranha colocada em posição superior e contrária a quem a produziu. A alienação ocorre pelo fato de o trabalhador produzir com sua força de trabalho e o dono do meio de produção usufruir dos frutos deste trabalho, tornando-se o único detentor de todo o lucro produzido. O trabalho alienado torna-se marcado pela rotinização, pelo desprazer e pelo embrutecimento, uma vez que

se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanece no local de trabalho com uma sensação de sofrimento em vez de bem-estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só se sente feliz em seus dias de folga enquanto no trabalho permanece aborrecido. Seu trabalho não é voluntário, mas imposto e forçado. [...] É um trabalho que não pertence ao trabalhador, mas, sim, à outra pessoa que dirige a produção (MARX, 2004, p. 82-3).

Compreendemos, assim, como se dá esse processo de alienação, mostrando que o trabalho alienado acaba se tornando algo externo e não pertencente ao trabalhador, portanto, não constitui parte do seu ser. Para a sociedade do capital, o valor está concentrado no resultado da produção. O trabalhador só possui valor (máquina de produção) enquanto tem capacidade de produzir e gerar lucro; fora disso, não é alguém a ser considerado, senão apenas consumidor. Assim, o trabalho, enquanto dimensão ontológica fundamental vinculada à realização do ser humano, torna-se instrumento de sua própria alienação.

Ao tomar como fundamento o Materialismo histórico-dialético, a PHC reconhece que a própria construção histórica e cultural da humanidade é marcada por



um processo de alienação, em que o acesso aos bens culturais, a detenção dos conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade e as condições essenciais ao pleno desenvolvimento de qualquer pessoa humana ficaram quase que monopolizados pelas classes abastadas da sociedade ao longo da história. Percebe que os elevados índices de pobreza e analfabetismo, que assolam os países em desenvolvimento atualmente, nada mais são do que fruto desse longo processo de exclusão e marginalidade.

## **A PHC e as bases para a prática emancipatória**

A ideia de emancipação está enraizada nas bases do pensamento de Marx, quando afirma que “toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem” (2010, p. 54). Assim, entende-se que há uma humanidade e uma dignidade a serem restituídas diante dos nefastos impactos da sociedade de classes, frente ao contexto de expropriação da classe trabalhadora e frente à tradicional separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, um vinculado à burguesia e outro aos trabalhadores. A emancipação humana e social, para Marx, se situa na perspectiva da totalidade, porque é um protesto do homem contra a vida inumana. Já a emancipação política consiste, pelo contrário, numa universalização abstrata, exercida na democracia representativo-burguesa, conforme ele nos afirma:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (p. 54).

Entender a contraposição entre a emancipação humano-social e a emancipação política ajuda-nos a entender as contradições da sociedade de classes e seus condicionamentos. A PHC nasce, justamente, da percepção crítica acerca desses dilemas e suas implicações no mundo da educação. Ela tem seu início entre as décadas de 1970 e 1980. Nasceu de um contexto político-sócio-histórico-cultural específico, marcado pela eclosão das ditaduras militares na América Latina, pelo processo de redemocratização e pelos elevados índices de analfabetismo, conforme atesta Tedesco: “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (1981, p. 67, apud SAVIANI, 2012, p. 3).

Segundo Saviani (2012), esse contexto é marcado pela predominância das chamadas teorias educacionais não críticas, representadas pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Escolanovista e Pedagogia Tecnicista. Junto a essas, também vigoravam as denominadas Teorias Crítico-reprodutivistas, caracterizadas pela Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, pela Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e pela Teoria da Escola Dualista.

É ao questionar essas teorias que Demerval Saviani, em 1983, através da sua publicação “Escola e democracia”, propõe as primeiras bases conceituais para uma “teoria crítica da educação”, reconhecendo que as teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas apenas alimentavam a conservação de um modelo educacional, cuja intencionalidade era a reprodução e a conservação das estruturas postas na sociedade e sustentadas pela lógica capitalista. É nesse sentido que ele aponta:

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos. Portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2012, p. 30).

Ao apontar a pertinência de uma teoria crítica da educação, o autor se contrapõe às teorias não críticas por veicularem propostas pedagógicas que ratificavam as estruturas de conservação e por se mostrarem desconectadas dos condicionantes sociais e históricos e sua incidência sobre a escola. Também questiona as teorias crítico-reprodutivistas que, embora não trouxessem uma proposta pedagógica, expressavam os mecanismos de funcionamento da escola tal como ela foi historicamente construída, tendo em vista o atendimento dos interesses de classe. E Saviani apresenta seus argumentos que legitimam a teoria crítica:

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 por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (2012, p. 31).

A escola é responsável pela formação do indivíduo nas suas amplas dimensões. Por isso, a compreensão que se tem de educação e de ensino definirá o tipo de cidadão

que se deseja formar, de acordo com a visão de sociedade que se tem. Partindo da premissa de que a função social da escola é a socialização dos conhecimentos sistematizados, em vista do pleno desenvolvimento das capacidades humanas e da construção de relações equilibradas e éticas entre seres humanos e com o meio social onde se encontram inseridos, a PHC acredita ser papel da escola favorecer instrumentos para a formação de sujeitos críticos e cidadãos comprometidos com a construção de uma nova ordem social, pautada em princípios de equidade e justiça, que tenha superado a propriedade privada e a luta de classe.

Essa perspectiva pedagógica nos coloca cientes do papel histórico e crítico da ação educacional. A escola e a forma como ela se estrutura tornam-se fundamentais no sentido de delimitar o tipo de sujeito que irá se formar e que influenciará no modelo de sociedade que teremos, uma sociedade emancipadora ou reprodutora das estruturas vigentes, impostas pelo capitalismo. É nessa perspectiva que Saviani nos fala do papel da educação:

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (2012, p. 8).

Conforme a crítica de Saviani nos atesta, a burguesia e os intelectuais a seu serviço travam uma luta de classes no campo da educação de maneira a assegurar que a escola não cumpra a sua especificidade que é a socialização crítica do saber sistematizado, de modo a manter a dominação e sustentar a classe trabalhadora na condição de classe explorada.

Um princípio fundamental que situa a PHC é a consciência de que o processo educativo tem a prática social como ponto de partida e de chegada. Estando professor e estudante inseridos num ambiente sociocultural, carregam consigo seus conhecimentos e suas concepções de mundo e de pessoa. Como mediador da aprendizagem, é papel do professor acolher o estudante com o seu conjunto de conhecimentos espontâneos e empíricos, fruto da sua experiência de vida, desde esse saber, ainda ligado ao senso comum, que ajudará o educando a apropriar-se do conhecimento científico e sistematizado. Isso permitirá àquele que aprende uma reelaboração das suas compreensões e uma transformação no modo como se situa diante do mundo à sua volta.

A PHC considera professor e estudante como sujeitos da aprendizagem, ambos participam de forma ativa e dialógica do processo de construção do conhecimento. Ela reconhece o estudante como ser em sua inteireza, com história, cultura e identidade. A aprendizagem ganha lugar e significado a partir desse “chão” onde ele se situa, de modo que o conhecimento não se tornará algo alheio à sua realidade nem à sua compreensão de mundo, uma vez que terá essa mesma realidade como ponto de partida, chegando, depois, ao conhecimento elaborado e sistematizado, não da mesma forma que antes, mas impregnado de sentido e significado.

## **O método e as características da PHC**

Para tornar esse processo de ressignificação da aprendizagem e de conscientização dos sujeitos possível, a PHC propõe uma nova metodologia de ensino-aprendizagem que expressa a totalidade do processo pedagógico, que vai da prática social inicial à nova prática social pela mediação da teoria, o que se expressa na formulação “da síntese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2012, p. 74). Esse método favorece um direcionamento na construção e reconstrução do conhecimento que, como fato histórico e social, supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços, conforme nos atesta Gasparin (2013).

Para o autor, dentro do itinerário metodológico proposto pela PHC, há cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Vale destacar que este método não assume como ponto de partida a escola nem a sala de aula, mas a própria realidade na sua amplitude. É a leitura crítica dessa realidade, à luz da teoria, que torna possível o processo dialético, através do qual ocorre o ensino-aprendizagem, ressignificando a relação do estudante com o conhecimento que, agora, ganha novo sentido.

De acordo com Saviani (2012), em “Escola e democracia”, e Gasparin (2013), em “Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica”, o método histórico-crítico toma como referência o método dialético da economia política de Marx como ponto de partida (prática social inicial), o que significa ver a prática social dos sujeitos da educação, levando professor e estudante à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. O passo seguinte consiste na teorização sobre a prática social. Esse processo possibilita passar do senso comum-particular como única explicação da realidade, para os conceitos científicos

e juízos universais, que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões. Isso nos permite compreender que a teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade. Vejamos o que nos diz Gasparin (2013) a respeito desse processo:

O conhecimento sistematizado, nesse processo de unidade e luta, gera, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo de nível superior. A teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social. [...] Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou a maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas (p. 7-8).

O caminho metodológico proposto pela PHC, ao fundamentar-se na Psicologia histórico-cultural parte do nível de desenvolvimento atual dos estudantes, desafiando-os a desbravarem suas próprias capacidades rumo a um conhecimento mais elaborado, tendo em vista a construção de uma sociedade calcada nos princípios da democracia e da educação política dos indivíduos. Desde essa perspectiva, o método histórico-crítico assume o papel de estabelecer as premissas emancipatórias que tornam o trabalho educativo um ato revolucionário e emancipador, uma vez que aguça a criticidade dos estudantes e conduz ao compromisso com a transformação da realidade.

A seguir, apresentamos os elementos fundamentais desse método, conforme observamos seguindo as leituras de Saviani (2012, p. 70-3) e de Gasparin (2013), com bases para uma efetiva incidência pedagógica na relação professor-estudante-objeto de conhecimento.

### *Prática social inicial*

Caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do estudante para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado. O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito: o estudante. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

Uma das formas para motivar os estudantes é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Isso constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do estudante e uma prática docente também significativa, em que o educador poderá contextualizar dentro da disciplina o conteúdo empírico trazido pelos educandos. Na teoria vygotskyana, este estágio é o nível de desenvolvimento atual, no qual o estudante atua com autonomia. Saviani (2012, p. 79) afirma que a primeira fase do seu método pedagógico é o ponto de partida de todo trabalho docente, no qual o professor se situa em relação à realidade de maneira mais clara e mais sincrética que os estudantes. Quanto a esses, pode-se afirmar que possuem uma visão mais sincrética e caótica, ainda fundada no senso comum. Seguindo o seu planejamento, na condição de guia do trabalho pedagógico, subentende-se que o professor já tenha planejado todo o percurso que o estudante irá passar, partindo dessa “leitura da realidade”.

### *Problematização*

Dentro do método dialético de construção do conhecimento escolar, a problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Como um desafio, consiste na criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento. O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio.

A problematização representa o momento do processo em que a prática social inicial é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, está em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular. Isto significa que a seleção de conteúdos a ser feita nessa etapa não se coloca de forma rígida e previamente preparada, mas a decisão é alçada do professor diante do grupo de estudantes pelo qual se responsabiliza.

Em síntese, há grandes questões sociais que desafiam os homens, e a elas devem corresponder conteúdos que deem conta dessas necessidades. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

### *Instrumentalização*

A partir das questões levantadas na prática social inicial e sistematizadas na problematização, todo o processo de ensino-aprendizagem é encaminhado para confrontar os sujeitos da aprendizagem (os estudantes) com o objeto sistematizado do conhecimento (o conteúdo). Aqui se dá a apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos estudantes de se apropriarem desse conhecimento.

Os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É uma relação triádica entre estudante, professor e conteúdo. Nenhum desses três elementos é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Por isso, a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina. A aprendizagem somente é significativa desde o momento em que os educandos introjetam, incorporam ou apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e o tornando “seu”, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico. Essa caminhada não é linear, mas compara-se a uma espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior e que se juntam ao novo e assim continuamente. Dessa forma, o conhecimento constrói-se através de aproximações: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo.

A instrumentalização é caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos estudantes para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Refere-se à apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

### *Catarse*

Se na instrumentalização uma operação mental básica para a construção do conhecimento é a análise, na catarse, a operação fundamental é a síntese. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior. Ele expressa

oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o trabalho. É capaz de entendê-lo em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado.

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando a sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. Significa a conclusão, o resumo que o estudante faz do conteúdo aprendido. É a manifestação do novo conceito adquirido. É o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É a verdadeira apropriação do saber por parte dos estudantes, significando que o estudante não apenas aprendeu de cor a lição, mas constituiu para si uma nova visão de realidade, de caráter transformador.

Na síntese, o estudante pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente desta forma, mas é “histórica”, porque fora produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas. Em outras palavras, o conteúdo empírico torna-se concreto. Na catarse, o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início do processo. É a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o estudante atingiu. Percebe que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora uma nova significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social.

### *Prática social final*

O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à prática social. Essa fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos do conteúdo/conceitos adquiridos. Professor e estudante modificam-se intelectual e qualitativamente. Parte-se de um estado de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção na sua totalidade. Há um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido.

Esta fase exige uma real aplicação do aprendido pelo sujeito. Importante, nesse sentido, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria. A prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas áreas



da vida social. É preciso ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar começando pela nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim, de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática.

A prática social final é a confirmação de que aquilo que o estudante somente conseguia realizar com ajuda dos outros, agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que, de fato, se apropriou do conteúdo que aprendeu e, por isso, sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola. Essa fase possibilita ao estudante agir de forma autônoma.

Com base nos apontamentos presentes no método proposto pela PHC, que orienta a relação professor-estudante-objeto de conhecimento, intuímos que o processo educativo efetivamente deve elaborar-se tendo a prática social como seu ponto de partida e de chegada. Esse movimento sinaliza que, para além da instrução ou da transmissão de conhecimento, a educação deve ser capaz de compreender o desenvolvimento da autonomia, o senso crítico e o posicionamento do indivíduo na sociedade na condição de sujeito emancipado e emancipador. Desde o ponto de vista da práxis, entendida como fruto da ação dialética entre teoria e prática, a educação assume, sob essa perspectiva, o lugar de sintetizadora entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento advindo das experiências objetivas do cotidiano.

Tais aspectos nos levam a refletir sobre o impacto da objetividade na produção do conhecimento, haja vista que todo saber se elabora historicamente, carregando os dilemas e os condicionamentos dos diversos contextos e realidades. Importante frisar que, para haver aprendizagem e emancipação, faz-se necessário garantir condições materiais e objetivas que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, adequada valorização e reconhecimento dos professores e condições de infraestrutura adequadas. Só assim será possível a superação dos históricos dilemas que afligem a educação pública no Brasil, caracterizada pela desigualdade.

O contexto ocasionado pela crise sanitária da Covid-19 agravou ainda mais as fragilidades educacionais no Brasil, expondo as chagas abertas da sociedade dividida em classes e, conseqüentemente, desigual e excludente, sob o teto do capitalismo neoliberal. Segundo apontamentos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), “estima-se que 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020 no Brasil” (UNICEF, 2021, p. 10). Se os índices antes do

cenário pandêmico já eram preocupantes, a situação tornou-se, agora, mais desafiadora. Dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2019, apontam que o Brasil possui uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade estimada em 6,6%, isto é, 11 milhões de analfabetos. A Região Nordeste apresentou a maior taxa, com 13,9%, quatro vezes maior que as Regiões Sul e Sudeste, ambas com 3,3%. A Região Norte e Centro-Oeste com 7,6% e 4,9%, respectivamente. Do ponto de vista étnico-racial, o índice de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas chegou a 8,9%, mais que o dobro entre pessoas brancas, com 3,6%. A taxa de finalização da educação básica (obrigatória) entre pessoas de 25 anos ou mais está em 48,8%.

Esses dados nos revelam que analfabetismo e desigualdade social no Brasil têm endereço, cor e rosto. Aliada ao vírus da desigualdade, a pandemia provavelmente provocará um verdadeiro tsunami na educação, cujo impacto somente poderá ser capturado pelas estatísticas nos anos vindouros. Tal realidade atesta que, além dos desafios ligados à própria questão sanitária, a pandemia evidenciou os grandes dilemas vividos pelos mais vulneráveis no país, como ampliação das taxas de pobreza e as dificuldades de acesso ao ensino, presencial e remoto. Os efeitos da desigualdade social são vistos a olhos nus e conduzem à urgente tarefa de pensar formas e projetos educacionais para superar este modelo societal e engendrar esforços para a construção de uma sociedade emancipada.

O grande desafio que a história tem imposto é não só pensar em como construir estratégias de superação da ordem social hodierna, mas qual o papel que a educação escolarizada pode ocupar nesse processo. É nesse sentido que as temáticas da educação e da emancipação ganham relevo no atual cenário em que a grande crise sanitária. Por isso, situamos o papel da PHC no sentido de abrir caminhos para a consolidação de uma educação efetivamente emancipadora, capaz de forjar processos de transformação na estrutura social capazes de superar os contextos de exclusão e marginalidade historicamente sustentados pelas perspectivas educacionais ideologizantes e focadas na conservação das estruturas de dominação.

Ao fundamentar-se no método marxista de análise da realidade, o materialismo histórico-dialético, a PHC chama-nos a atenção sobre a necessidade de superarmos a ordem atual das coisas, constituídas sob o paradigma autocrático burguês (FERNANDES, 2020). Com base nas premissas metodológicas da perspectiva histórico-crítica, as categorias “prática social inicial”, “problematização”, “instrumentalização”,

“catarse” e “prática social final” não dizem respeito apenas a processos de ensino e aprendizagem, mas, também, à relação entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre classes sociais, entre padrões étnico-raciais, entre paradigmas econômicos, entre questões trabalhistas e tantos outros aspectos que envolvem a realidade objetiva e denunciam as contradições da sociedade de classes.

Em síntese, o pensamento acerca das premissas emancipatórias que emergem da PHC diz respeito a mais do que apenas a educação, mas se refere a um projeto de sociedade, de civilização. Nesse sentido, concordamos que “romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZAROS, 2008, p. 47). Tal compreensão nos faz finalmente crer, que neste caminho,

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (p. 65).

Finalmente, a perspectiva emancipatória, impele-nos a assumir a práxis tanto como “objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação” (SILVA, 2017, p. 13). Assim, torna possível ao homem transcender e reorganizar suas condições de existência, fiel à perspectiva dialética que constitui a sua própria existência e baliza o papel emancipador de todo ato educativo.

## **Considerações finais**

Ao propor o seu método, a PHC vê o processo educativo em sua totalidade e não de forma etapista e linear, mas reconhece a dinamicidade que constitui o processo de ensino-aprendizagem, pela interação prática-teoria-prática. Trata-se da conceituação de educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Daí o porquê da prática social ser tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização do método. É um movimento que vai da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (rica totalidade de determinações e relações) pela mediação da análise (abstrações e determinações).

Frente a um cenário marcado pela hegemonia das teorias educacionais de conservação e reprodução das estruturas sociais existentes, como é o caso do Brasil,

a escola encontra-se diante de um dilema: formar para emancipação dos indivíduos e da sociedade ou para atender às demandas do mercado e sua perspectiva reprodutora? Conforme discutimos, é fundamental que a escola se mantenha fiel à sua função social, democratizando o saber e formando sujeitos críticos para o pleno exercício da cidadania e o comprometimento com a mudança da sociedade. Portanto, as perspectivas definidas pelas políticas educacionais, os modelos de gestão adotados, as abordagens pedagógicas assumidas e as concepções de currículo trabalhadas, determinarão o perfil de cidadão que se busca formar e para que tipo de sociedade. O professor assume, nesse processo, o papel de provocador, contraditor, facilitador e orientador.

Embora a emancipação social só se concretize numa sociedade para além do capital (MÉSZAROS, 2008), há que se pensar em modelos educativos que possibilitem uma formação sólida baseada nos saberes acumulados pela humanidade, que possam servir de instrumentos para a transformação social. Assim, a educação terá cumprido o seu papel se for capaz de superar as amarras dos modelos pedagógicos que não se voltam para a formação crítica dos indivíduos e os modelos de gestão educacional que simplesmente assumem caráter centralizador e puramente técnico, deixando de reconhecer os interlocutores da educação na sua subjetividade e na sua formação crítica e cidadã.

## Referências

- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo, SP: Contracorrente, 2020.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *Covid-19 e desenvolvimento sustentável: avaliando a crise de olho na recuperação*. Brasília, DF, 2021.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1985.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, SP: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a questão judaica*. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.
- MÉSZAROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1993.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D. et al. (Eds.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, set./dez. 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 2019.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo, SP: Expresso Popular, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

**Submetido em:** 22/03/2021

**Aceito em:** 10/10/2021

---

## Sobre os autores

### **Maicon Donizete Andrade Silva**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do ÁGUIA - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Organismos Internacionais, Gestão e Políticas para Educação Básica, certificado pelo CNPq, e do Observatório da Educação Básica, vinculados à Faculdade de Educação da UnB. Diretor do Colégio Marista São Luís, Recife/PE. E-mail: maiconeal@hotmail.com