

## **A TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA: (IM) POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO CONCRETO NA UNIVERSIDADE**

Natalia Ribeiro Teixeira  
Maria Eneida da Silva  
Andréa Kochhann

---

**RESUMO:** Este trabalho é reflexo do Projeto de Pesquisa intitulado “EMANCIPAÇÃO HUMANA: possibilidades e dificuldades de alcance pela práxis acadêmica” e de um trabalho monográfico apresentado em dezembro de 2016 que tinha como título “TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: concepções, sentidos e construções” e faz parte das discussões e produções do GEFOP – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. O objetivo deste artigo é compreender como a Tendência Histórico-Crítica e a Emancipação Humana pode viabilizar o trabalho concreto na Universidade, cuja metodologia foi a revisão bibliográfica em obras conceituadas sobre a temática, bem como Estado da Arte de dissertações e teses da CAPES, análise do currículo de Pedagogia e Matemática da UEG, questionário com os professores dos referidos Cursos nos Câmpus de Jussara e São Luís de Montes Belos e por fim entrevista com o defensor da teoria Dermeval Saviani. Para tanto, buscamos leituras, dentre outros autores, em Saviani (1991; 1999; 2007; 2008) sobre a Tendência Histórico-Crítica e Trabalho Concreto; em Curado Silva (2008) sobre a educação Crítico-Emancipadora; e em Gramsci (1982) e Marx (2004) também sobre a Emancipação Humana. O que se concluiu foi que a tendência viabiliza a Emancipação Humana, mas que a formação de professores deve ser pensada para esse fim não somente em seus currículos ou discursos, mas principalmente na sua prática.

**Palavras-chave:** Tendência Histórico-Crítica. Emancipação Humana. Trabalho Concreto. Formação de Professores.

---

### **INTRODUÇÃO**

O tema “Tendência histórico-crítica e emancipação humana” faz parte das discussões do GEFOP – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade e dentre os outros temas estudados pelo grupo em seus encontros semanais, está também a formação de professores. Esses temas foram refletidos e analisados tanto no Projeto de Pesquisa intitulado “Emancipação humana: possibilidades e dificuldades de alcance pela práxis acadêmica”<sup>1</sup>, composto por cinco subprojetos, que vigora desde fevereiro de 2016 e tem previsão de término em julho de 2017, como também em uma monografia defendida em dezembro de 2016 intitulada “Tendência Histórico-Crítica e

---

<sup>1</sup> O projeto prima por discutir sobre a tendência histórico-crítica nos currículos de Matemática e de Pedagogia, por compreender a pesquisa e a extensão nos cursos de Matemática e Pedagogia, a relação coaching entre professor e aluno. Temáticas que envolvem os subprojetos do projeto maior, sendo que todos levam a discussão para a emancipação humana.



emancipação humana: concepções, sentidos e construções”<sup>2</sup>. As reflexões e análises oriundas desses três momentos e espaços de construção do saber subsidiaram a elaboração deste artigo, cujo principal objetivo é compreender como a Tendência Histórico-Crítica e a Emancipação Humana podem contribuir para o trabalho concreto nas universidades. Assim, é preciso considerar que a Tendência Histórico-Crítica e a Emancipação Humana podem ser efetivadas nos cursos de formação de professores na universidade para a superação da escravidão moral e intelectual imposta pela classe dominante.

A categoria Tendência Histórico-Crítica foi proposta por Saviani (1991) ao iniciar as discussões sobre uma Pedagogia histórico-crítica, em contraposição às teorias crítico-reprodutivistas, com o referencial da Teoria da Curvatura da Vara – que é baseada na metáfora “Para consertar uma vara torta não basta trazê-la para a posição correta. É necessário vergá-la para o lado oposto”, uma analogia criada por Lênin, por ocasião da Revolução Russa, quando foi rotulado de extremista e radical. Com a proposta, tida ainda como embrionária à época, o autor fala de o fato de que “justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, [...] esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; [...]” (SAVIANI, 1991, p. 62).

Com a teoria da curvatura da vara, Saviani (1991) quer dizer que até o momento a educação caminha em linha reta, de uma forma tradicional e cartesiana, e o que ele pretende é mudar essa linha para uma educação na qual o subalterno consiga os mesmos direitos que a classe dominante; que se torne emancipado; e que somente a educação é capaz de provocar esta mudança.

No entanto, para que a Emancipação Humana seja efetivada a educação não pode apenas formar para o trabalho. É necessário que haja uma incorporação entre a educação e a forma como se vai trabalhar, pois o profissional mais qualificado é o que vai mais longe; mas também é preciso que o sujeito entenda qual o seu lugar no meio social. Que não somente obedeça à classe dominante; não se deixe alienar por tudo o que vê na televisão ou na internet; pois o maior interesse das mídias é mostrar o que ~~voce~~ não se precisa saber:

---

<sup>2</sup> A pesquisa defendeu como a Tendência Histórico-Crítica viabiliza a Emancipação Humana e Produção Intelectual no âmbito universitário.



assuntos fúteis e que não acrescentam nada ao ser humano. Sobre a não alienação e a consequente emancipação do sujeito, Martins (2000, p. 28) destaca que

a escola em Gramsci relaciona-se à experiência social concreta, seus conteúdos devem ser enriquecidos com a luta pela hegemonia. Essa escola politiza-se porque seus partícipes lutam para superar as relações dominantes vigentes. Só assim os integrantes da classe dominada e dirigida passarão a “ver” o que não “viam” pelo impedimento determinado pela ideologia dominante disseminada. Desmistificando a própria realidade como classe dominada, poderão caminhar no sentido de promover a reforma intelectual e moral, necessária à superação da condição enquanto classe subalterna.

Assim sendo, para que a Tendência Histórico-Crítica e a Emancipação Humana sejam efetivadas é preciso que a educação reconheça sua responsabilidade de assegurar aos sujeitos aprendizes o domínio dos conhecimentos para utilizá-los em seu favor, agindo na sociedade de forma diferente com a compreensão de que dela fazem parte e nela precisam intervir de forma crítica. Isso emancipa; liberta; porque desaliena.

### **A tendência histórico-crítica e o trabalho concreto: algumas considerações teóricas**

Na sociedade contemporânea, em que as inovações tecnológicas são um fenômeno internalizado na cultura que banaliza o conhecimento em favor das informações; e na qual, segundo Moreira (2013), ainda há a crença de que qualquer pessoa pode ensinar, bastando para isso conhecer o conteúdo a ser transmitido, é necessário discutir a formação docente. Essa formação precisa ser entendida enquanto um processo, tanto no momento inicial quanto de forma continuada, pois há elementos que norteiam o processo formativo. Na formação inicial, o currículo, as políticas educacionais e o trabalho concreto, segundo Moraes (2016) são fundantes. Na formação continuada, segundo a autora, o trabalho concreto, as condições materiais, o salário e os cursos que se realizam, também interferem no processo.

Destarte, infere-se que todo processo tem suas especificidades e importância tanto quanto o fato de que se todas as etapas do processo forem realizadas de maneira que possibilite a formação de um sujeito crítico, autônomo e emancipado, a sociedade se apresentará diferente e não sofrerá tanto com a mais valia do sistema capitalista. Toda essa questão começa com a formação docente que se inicia na universidade que influenciada pelas políticas educacionais, segundo Moraes (2016), elabora seus currículos e os efetiva por



meio do trabalho concreto. Estas são questões que precisam ser discutidas e compreendidas, pois o papel da universidade nos cursos de licenciatura é formar o educador para que este coloque em prática seus conhecimentos e acredite no que está ensinando.

Dessa forma, a Tendência Histórico-Crítica trabalha com uma proposta que visa libertar os subalternos das amarras do sistema, tornando-os emancipados e autônomos. A teoria teve suas primeiras discussões em 1979, quando o professor Dermeval Saviani coordenava a primeira turma de doutorado em Educação, com onze alunos, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Seus alunos lhe sugeriram que ministrasse uma disciplina com características contra hegemônicas para discutir uma tendência educacional que se contrapusesse ~~com~~ à Educação Nova e à Educação Tecnista. Com esse ensejo, Saviani publica a primeira sistematização da teoria no artigo “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, publicado no número 3 da Revista Ande, em 1982 e que, em 1983, integrou o livro Escola e Democracia. Este livro “pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico crítica” (SAVIANI, 2007, p 419).

A proposta contra-hegemônica apresentava ~~como~~ o intuito de discutir a educação com uma abordagem dialética que vai contra o modismo da Escola Nova. Diante disso, a teoria partiu de antigas discussões, cuja base ~~que~~ ainda hoje é bastante valorizada: o Materialismo Histórico Dialético. A Pedagogia Histórico-Crítica traz uma concepção de que o homem deve conhecer a prática social e a prática educativa. Neste sentido, o professor deve fazer de sua prática a teoria estudada, pois para Vásquez (2007, p. 35) “a atividade teórica-imprática, improdutiva, inútil por excelência se lhe torna estranha”. A teoria sozinha não é produção do conhecimento; a teoria para o sujeito não pode ser algo separado da prática. Na concepção de Curado Silva (2008, p. 76)

a busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta. Há uma resignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo “prática” e à expressão “unidade teoria e prática”, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana.



A Pedagogia Histórico-Crítica então é a chave para que a *práxis* seja efetivada, para que a educação seja instrumento de transformação da prática social. Para tanto, é preciso compreender a história e refletir sobre seus princípios, para que se, tenha consciência da ação e posteriormente a reflexão da ação, a fim de poder modificar as circunstâncias. Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica busca a formação do homem como um ser crítico que seja capaz de tomar suas decisões buscando sua emancipação

o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos (SAVIANI, 2008, p. 131).

Esta proposta teórica de Saviani (2008) se apresenta no trabalho concreto por cinco fases: a primeira é a prática social inicial; a segunda é a problematização; a terceira, a instrumentalização; a quarta é a catarse; e a quinta é a prática social final. A primeira fase consiste em o professor ter um ponto de partida de todo o trabalho, ou seja, a prática se inicia quando o professor realiza uma interação com seus alunos, utilizando seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo, analisando quais suas concepções sobre o tema e seus conhecimentos prévios. Assim, o professor precisa focar em conhecer a realidade dos seus alunos, pois este é o ponto de partida, categorizado como um primeiro diagnóstico. Para Gasparin (2002, p. 20) “a função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer contradições, reconceituando os termos de uso diário. Deixar que o aluno tenha voz e saber ouvir, conhecer suas vivências e experiências e o que sabem do conteúdo.”.

A segunda fase, é da problematização, caracteriza-se por um elo entre a prática social e a instrumentalização que é para Saviani (1991, p. 80) a “identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...]. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. A finalidade da problematização é junto com os alunos entender as principais questões relacionadas ao cotidiano, levando para a parte teórica do conteúdo. A problematização pode ser compreendida como sendo os problemas ou questionamentos levantados sobre o tema.



Levando-se em conta que o ponto de partida é a prática social, ou seja, conhecer o que o aluno sabe, a problematização seria colocar esta prática em questão, para ser analisada, o que para Gasparin (2002, p. 36) seria “ambos começam a alterar-se: é o momento que começa a análise da prática e da teoria”. Nesta fase, consideram-se as várias formas que o conteúdo é enxergado, elencando-se vários questionamentos para serem discutidos ao longo das aulas. Saviani (1999, p. 80) afirma que problematização deve “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

A terceira fase é a instrumentalização que consiste na assimilação do aparato teórico e prático necessário à resolução de problemas encontrados na prática social do aluno; é quando a práxis do professor precisa ir de encontro ao aluno para mudanças na construção da consciência desse aluno de forma concreta dentro da escola. Essa fase é o momento em que o aluno se apropria dos conhecimentos científicos e culturais que transformam e modificam os conhecimentos que são explicitados na prática social inicial. Por isso, as escolhas dos instrumentos metodológicos por parte do professor é muito importante para que o aluno consiga se instrumentalizar teórica e praticamente. Para Gasparin (2002, p. 51) esta prática “realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico”.

Entende-se que, nesta etapa, o professor deverá trabalhar o conteúdo de forma sistematizada e conceituar os problemas que foram questionados na etapa anterior. A partir do conhecimento que o professor tem do seu aluno, é possível compreender seu níveis de desenvolvimento e, assim, passa-se a entender que cada fase depende da outra para funcionar. Partindo da prática social inicial do aluno, levantando problematizações de sua prática social e escolhendo os variados instrumentos metodológicos para a instrumentalização teórica e prática do aluno é possível uma assimilação concreta e real.

As ações do professor devem levar em consideração o que o aluno é capaz de conseguir sozinho e principalmente, que ele precisa de mediações pedagógicas. Gasparin (2002) utiliza o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato que em suas palavras é o segundo nível de desenvolvimento da criança resultante das ações que ela consegue realizar sozinho e de outras que realiza com o apoio de demais pessoas.



A quarta fase é caracterizada pela catarse que, segundo Saviani (1991) é o momento em que o aluno compreende o assunto que está sendo discutido, com assimilação de conteúdos daquele momento com outros trabalhados anteriormente, quando o aluno passa da síntese e para a síntese. A catarse é o instante em que o aluno demonstra que compreendeu o conteúdo, sabe discursar sobre e assimila com seus conhecimentos prévios. Seria um momento de avaliação do que se aprendeu. É a etapa em que o aluno, segundo Gasparin (2002) representa a compreensão que teve do processo, oralmente ou por escrito, expressando sua nova forma de ver o conteúdo e a prática social. Assim, o aluno desenvolve a capacidade de compreensão em nível mais elevado, mais estruturado e com mais clareza, tanto com a problematização quanto com a instrumentalização.

Durante essa avaliação, o aluno terá a chance de mostrar o quanto progrediu desde o início, explicitando o conhecimento comum que ele já tinha e as ligações com o científico, com a função da história do conteúdo, tempo, lugar e quais as intenções políticas. A avaliação deve ser vista como mais um momento de crescimento para o aluno.

A quinta fase, conforme afirma Saviani (1991) é a prática social final, que é a mesma prática social inicial, embora com algumas diferenças. O alvo a ser atingindo – o problema a ser solucionado – e a prática a ser realizada é a mesma. Mas, ao passar pelas quatro fases anteriores a prática social se transforma. Depois de todo esse processo para a aprendizagem, o conhecimento tanto do professor quanto do aluno se modifica. Passa-se do estágio de uma compreensão menor do conteúdo para algo maior, com clareza e suas concepções de totalidade.

As mudanças ocorridas na prática social na visão de Saviani (1991, p. 82), significam que “[...] o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica”. Portanto, é uma nova maneira de compreender a realidade e de o aluno decidir qual posição tomar. É notável que ambos vão mudar suas formas de agir e pensar, colocando em prática os novos conhecimentos assimilados em seu cotidiano.

Na universidade, o crucial é que não se desvincule teoria e prática, mas que a *práxis* acadêmica ocorra no processo de formação docente inicial. Saviani (2008, p.142) afirma que “[...] a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria”. Assim, a prática quando fundamentada com a teoria se torna *práxis*. Curado Silva (2008, p. 45) define *práxis* como sendo



a unidade teoria e prática [que] não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado.

As instituições formadoras de professores, aqui ressaltam-se as universidades públicas, devem visar uma formação docente para a emancipação humana e para isso a *práxis* é indispensável pois, para Curado Silva (2011, p. 22) “A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na *práxis*.”. Uma forma de se alcançar a atividade *práxis* é no trabalho concreto e intelectual. Sendo a atividade intelectual vinculada de forma direta ou indiretamente ao saber e ao saber fazer, a produção intelectual é não material e ocorre no trabalho concreto da formação docente inicial.

### **Emancipação humana e o trabalho concreto: algumas considerações teóricas**

Em linhas gerais, emancipação é liberdade, autonomia e independência e, na acepção política, é a luta pela igualdade de direitos, pela cidadania; luta contra os preconceitos e opressões de toda ordem. Para emancipar-se, o sujeito precisa de formação crítica e reflexiva, tanto quanto necessita de autonomia de pensamento para questionar as ideologias e tudo o que estiver posto como determinação histórica, permitindo, assim, a transformação da realidade. É na escola que se pode iniciar a autonomia do pensamento, a emancipação humana por meio do desenvolvimento do saber científico e do acesso aos bens culturais acumulados historicamente, mas que são apropriados pela elite como se fossem bens privados.

A educação está diretamente vinculada ao exercício de direitos civis, políticos e sociais que caracterizam a emancipação e a consequente exigência de outros direitos como cultura, segurança, saúde, acesso a informações diversas por meio dos mais distintos canais físicos ou virtuais. A população desprovida de uma educação emancipadora constitui



obstáculo ao democrático processo de construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002), o que resulta em alienação e subjugação. Os organismos internacionais de intervenção e financiamento da educação julgam que o desenvolvimento de um país está diretamente vinculado ao acesso à educação e à maior quantidade de anos na escola, embora o fato de estar na escola não seja garantia de que o aluno será um sujeito emancipado.

No Brasil, essa situação é corroborada pela pesquisa de Duarte e Sant’Ana (2017) na qual são apresentados alguns dados sobre as enormes desigualdades ainda existentes, tais quais apenas 8,3 anos de escolaridade média, 14 milhões de analfabetos e 50% de taxa de escolarização líquida na faixa etária de 15 e 17 anos no ensino médio. O que os autores mostram e que parece alarmante, mas ainda é realidade no país, é o fato de 164 das 185 mil escolas terem estudantes em situação de pobreza e justamente esses são os que apresentam uma vida escolar marcada por repetência, distorção idade/série e evasão. A educação tem a responsabilidade pela emancipação política e social dos sujeitos por meio da equidade na oferta, na permanência e na formação crítico-reflexiva e, não somente, pela igualdade na oferta desse direito inalienável de cada cidadão garantido pelas leis e executado pelas conveniências.

A emancipação, em Karl Marx<sup>3</sup>, é uma categoria expressa em algumas de suas obras que se refere à não alienação do sujeito e a uma transformação social profunda. Segundo Marx (2004), a alienação advém do trabalho alienado que, juntamente com a contradição capital-trabalho, promovem a objetificação do mundo e a consequente desumanização. Para o autor, essa dialética capital-trabalho se constitui por três estágios principais: 1. o momento da união e depois da separação e estranhamento, embora sustentem-se e promovam-se um ao outro; 2. o momento da oposição em que o operário vê no capitalista a negação de sua existência e vice-versa; e 3. que é o momento da oposição de cada um deles contra si mesmos, posto que o capital é, ao mesmo tempo, ele mesmo e também o seu oposto, o trabalho acumulado; e o trabalho é também ele mesmo e o seu oposto, a mercadoria, ou seja capital.

Uma vez que a educação também é trabalho, está sujeita à exploração pelo capital e pode perpassar todo o processo que constitui a dialética capital-trabalho proposta pelo marxismo. O que pode proporcionar condições de negação a esse degradante processo que

---

<sup>3</sup> Aqui fazemos referência às obras Ideologia Alemã (1998) e Manuscritos Econômico-Filosóficos (2004).



conduz à alienação é conhecer, compreender, analisar e avaliar o conhecimento de como a dialética e seu funcionamento asseguram a dominação porque assim, poder-se-á compreender o que Marx (2004, p. 54) esclarece quando enfatiza que “alugar o seu trabalho é começar a sua escravidão; alugar a matéria do trabalho e constituir a liberdade.... o trabalho é o homem. A matéria, ao contrário não tem nada do homem”.

Assim sendo, a alienação pode ser refletida, de acordo com Marx (2004), sob quatro aspectos fundamentais que a constituem, a saber, 1. o pertencimento do produto da atividade do trabalhador a outrem, cujas consequências são a visão de um poder independente deste produto por parte do trabalhador e este quanto mais esgotado no trabalho, maior se torna o poder do mundo, maior é a sua pobreza e menos lhe pertence seu próprio mundo interior; 2. a alienação quanto ao produto de sua atividade faz com que o trabalhador deixe de enxergar a atividade produtiva como manifestação essencial de todo homem para vê-la como um trabalho forçado que mantém as necessidades externas a ele, o que degenera o comportamento humano; 3. a alienação do comportamento humano resulta na alienação do gênero humano, ou seja, na perda da humanidade; e 4. o resultado dessa alienação gradativa é a alienação do homem pelo próprio homem que se torna recíproca e se manifesta tangivelmente na relação operário-capitalista.

Portanto, a relação entre o capital, o trabalho e a alienação promovem a visão de um mundo coisificado com regras a serem seguidas sem contestação, como se fossem determinadas historicamente e inexoravelmente pela própria relação. A transformação social só pode acontecer por meio da emancipação humana que está vinculada à tomada de consciência do sujeito como ser político, ou seja, a emancipação política que demanda a superação do individualismo e das imposições do Estado.

Gramsci (1982) defende que todos os homens são intelectuais, posto que em qualquer trabalho há um mínimo de qualificação técnica, ou seja, há atividade criadora e, então, há atividade intelectual. Diante de tal propositura, o autor discute que a autonomia do sujeito é conseguida por meio da criação da “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118). Portanto, a emancipação humana perpassa pela escola como promotora da formação intelectual e cultural do sujeito, desenvolvendo sua



autonomia para a contra hegemonia por meio da discussão e da livre circulação das ideologias na sociedade.

A autonomia e a conseqüentemente emancipação do sujeito também são discutidas por Freire (1996) ao se referir à formação docente e à prática educativo-crítica e também ao enfatizar que a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação Teoria/Prática, pois sem essa reflexão a teoria pode virar falácia e a prática um ativismo. Para que se efetive essa relação, o autor pontua a existência de três saberes fundantes para a formação docente e a reflexão da prática educativa, a saber, “não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 7-8).

A formação docente inicial e continuada que se fundamente nos saberes da Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), bem como em outros de seus conceitos sobre educação e escola; na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1991), assim como nos conceitos de Gramsci (1982) e Marx (2004) – visto que todos se sustentam ou se referem às categorias: capital, trabalho, alienação/emancipação – tem como consequência a formação crítica, autônoma e emancipadora. A efetivação do trabalho concreto advém dessa formação docente que vise à contra hegemonia, à reflexão crítica na relação teoria/prática [sem falácias e ativismos] e à desalienação com vistas à emancipação humana.

Esse tipo de formação de professores que é iniciada na universidade e nela continuada por meio das diversas possibilidades de qualificação encontra no trabalho concreto a circularidade formativa, visto que o docente forma e é formado porque ensina e é ensinado e, assim, emancipa e é emancipado. Por meio da função da universidade pública que é perpassar pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão os conhecimentos teórico-científicos acumulados ao longo dos tempos e sistematizados em estudos e pesquisas com vistas à formação de professores, inicia-se o processo de emancipação do sujeito pelas vias da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja sustentação se efetiva na formação inicial e no trabalho concreto.

## Considerações

A teoria mostra que seu objetivo principal é abrir os olhos dos subalternos quanto às questões do meio social e por isso necessitou um olhar mais ampliado para as questões da



emancipação humana, e podemos perceber que para que a emancipação humana é preciso que a educação siga um contexto como da tendência histórico-crítica. Porém é percebido que muitas vezes a tendência histórico-crítica fica apenas no discurso, mas em sua prática pedagógica a finalidade da tendência acaba se perdendo.

Há uma necessidade de um repensar sobre a função da escola e do ensino, colocando o professor como um dos responsáveis pelo processo desumanizador e alienante existente e que a formação docente inicial, com base no currículo e no trabalho concreto, precisa reverter essa questão. Dessa forma, reafirmamos como tese de nosso trabalho que a produção intelectual realizada ao longo do processo de formação docente pela tendência histórico-crítica pode viabilizar a humanização e a emancipação, para isso é preciso que as concepções, sentidos e construções da tendência sejam compreendidos e praticados mesmo que enquanto contra-hegemônica.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização, 2002. Disponível em: <[http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania\\_brasil.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2017.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.
- CURADO SILVA, K.A.P.C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese. Goiânia: UFG, 2008.
- DUARTE, Natália de Souza; SANT'ANA, Ramiro Nóbrega. Ética, emancipação e responsabilidade educacional: as perspectivas de uma Lei de Responsabilização Educacional. **Revista Com Censo**, v. 4, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/180/131>>. Acesso em 01 abr. 2017.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KOCHHANN, Andréa. SILVA, Deuzair José da. (Org). **A formação acadêmica pela indissociabilidade pesquisa, ensino, extensão e suas nuances**. Anápolis- GO: UEG, 2016.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAES, Ândrea Carla Machado De. **Identidade Docente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás: relações entre política e currículo**. Anápolis- GO. UEG, 2016. Mimeo.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013. (p. 107-130).

SANCHÉZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo, Expressão Popular. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVIA, Maria Heloísa Aguiar da. PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no Ensino Superior**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

### Dos autores:

---

<sup>1</sup>Natalia Ribeiro Teixeira, é Pós-Graduada em Docência Universitária pela FABEC- Faculdade Brasileira de Educação e Cultura; Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2016); integrante do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. [nataliaribeiro7@hotmail.com](mailto:nataliaribeiro7@hotmail.com)

<sup>2</sup>Maria Eneida da Silva, é Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG (2016); graduada em Letras Português/Inglês pela UEG (2000); colíder do GEGC – Grupo de Pesquisa em Educação, Gestão e Cultura Regional [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8721721988171125]; integrante do GEFOPÍ; Docente e diretora do Câmpus Luziânia da UEG. Pesquisa Formação de Professores e Letramento. [eneida.silva@ueg.br](mailto:eneida.silva@ueg.br)

<sup>3</sup>Andréa Kochhann, é Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília; Mestra em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013); Especialista em Docência Universitária pela UEG (2004); Pedagoga pela UEG (1999); Coordenadora do GEFOPÍ e Docente da UEG. [andreakochhann@yahoo.com.br](mailto:andreakochhann@yahoo.com.br)

---

