

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O DESENVOLVIMENTO  
EMANCIPATÓRIO DA SUBJETIVIDADE HUMANA**

***LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EL DESARROLLO EMANCIPATORIO DE  
LA SUBJETIVIDAD HUMANA***

***THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE EMANCIPATORY  
DEVELOPMENT OF HUMAN SUBJECTIVITY***

João Paulo RODRIGUES<sup>1</sup>  
Claudiney José de SOUSA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é uma reflexão sobre o modo como a pedagogia histórico-crítica apresenta-se enquanto uma das alternativas para o desenvolvimento da subjetividade humana. Ao utilizar a pesquisa bibliográfica, ancorada no método dialético, esperamos mostrar como essa perspectiva visa fundamentalmente a realização emancipatória do ser humano e a construção de sua identidade enquanto ser histórico-social. É um estudo que se justifica por conta da relevância acadêmica, profissional, pessoal e social no que diz respeito à crescente necessidade de se revisitar os modelos e projetos modernos de formação da subjetividade humana, sobretudo aqueles que reivindicam o *status* de emancipatórios (ex.: o projeto iluminista do conhecimento, pautado no cientificismo). Analisaremos o paradigma científico da Modernidade e discutiremos acerca da crise da educação fundamentada em seus propósitos. Em seguida, analisaremos em que medida a perspectiva histórico-crítica apresentar-se como alternativa para a realização de uma educação autenticamente emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Pedagogia histórico-crítica. Subjetividade. Emancipação. Modernidade.

**RESUMEN:** *Este artículo es una reflexión sobre cómo la pedagogía histórico-crítica se presenta como una de las alternativas para el desarrollo de la subjetividad humana. Mediante la investigación bibliográfica, anclada en el método dialéctico, esperamos mostrar cómo esta perspectiva apunta fundamentalmente a la realización emancipadora del ser humano y la construcción de su identidad como ser histórico-social. Se trata de un estudio que se justifica por su relevancia académica, profesional, personal y social frente a la creciente necesidad de revisar modelos y proyectos modernos para la formación de la subjetividad humana, especialmente aquellos que reclaman la condición de emancipatorios (ej.: el proyecto de conocimiento de la Ilustración, basado en el cientificismo). Analizaremos el paradigma científico de la Modernidad y discutiremos la crisis de la educación fundamentada en sus*

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor de Filosofia no Ensino Médio pela SEED-PR. Mestrado em Filosofia (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-8716>. E-mail: [j.p\\_rodrigues@hotmail.com](mailto:j.p_rodrigues@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Filosofia e do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR). Doutorado em Filosofia (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-3173>. E-mail: [claudineyuel@hotmail.com](mailto:claudineyuel@hotmail.com)

*propósitos. Luego, analizaremos en qué medida la perspectiva histórico-crítica se presenta como una alternativa para la realización de una educación auténticamente emancipatoria.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación. Pedagogía histórico-crítica. Subjetividad. Emancipación. Modernidad.*

**ABSTRACT:** *This article is a reflection on as the historical-critical pedagogy presents itself as one of the alternatives for the development of human subjectivity. By using bibliographical research, anchored in the dialectical method, we hope to show how this perspective fundamentally aims at the emancipatory realization of human beings and the construction of his identity as a social-historical being. It is a study that is justified because of its academic, professional, personal and social relevance with regard to the growing need to revisit modern models and projects for the formation of human subjectivity, especially those that claims the status of emancipatory (eg.: the illuminist project of knowledge, based on scientism). We will analyze the scientific paradigm of Modernity and discuss the education crisis based on its purposes. Then, we will analyze to what extent the historical-critical perspective presents itself as an alternative for the realization of an authentically emancipatory education.*

**KEYWORDS:** *Education. Historical-critical pedagogy. Subjectivity. Emancipation. Modernity.*

## Introdução

Na Modernidade<sup>3</sup>, o ser humano torna-se mais consciente de suas capacidades racionais na busca pela descoberta dos segredos da natureza. Ao tomar a racionalidade científica como único modo confiável de se alcançar o conhecimento, os pensadores deste período histórico apostaram todas as suas fichas na ideia de progresso filosófico e científico. A conquista da emancipação humana dar-se-ia de forma secular, sem o apoio salvacionista da Igreja, conforme ocorreria no período medieval.

A crença na salvação *post mortem* da Idade Média, que não deixava de ser uma proposta de emancipação (embora muito ambígua), é substituída pela crença na luz natural da razão do período moderno. Uma nova crença salvacionista passa a ser desenvolvida, agora por meio da racionalidade. Surge um novo sentido de “emancipação”, que considera a participação ativa do

---

<sup>3</sup> Para compreender os conceitos de “Modernidade” e de “época”, em Hegel, é preciso compreender antes contexto histórico no qual o filósofo os utiliza, ou seja, os “novos tempos” são os “tempos modernos”. Os grandes acontecimentos que ocorreram no período de 1500, a saber, o descobrimento do “Novo Mundo”, além do Renascimento e da Reforma, traçaram o limite entre o moderno e o medieval. As definições de Idade Moderna, Idade Média e Antiguidade fazem sentido apenas após as expressões “novos tempos” ou “tempos modernos” perderem o seu sentido cronológico e ao tomarem para si a significação oposta de uma época veementemente “nova”. Assim, o conceito de tempo moderno apresenta a ideia de que o futuro já se iniciou, pois aponta a época orientada para o futuro, e que se encontra disposta ao novo que aparecerá. Por isso, o corte no qual o novo surge se desloca para o passado, até o começo da Idade Moderna. Porém, a consciência de que o período de 1500 marcou o início da Idade Moderna só pode vir à tona no século XVIII (HABERMAS, 2000, p. 9-10).

ser humano e sua independência com relação à assistência divina. A contemplação e passividade medieval é alterada pela racionalidade moderna fundamentada no mundo físico e social (GOERGEN, 2012, p. 152-153).

Ao tornar-se o preceito fundamental da Modernidade, a subjetividade produz uma profunda reviravolta epistemológica. De especulativo e pouco relacionado com as questões práticas da vida, o conhecimento passa a congregiar [...] as formas de conhecer e de se relacionar com a natureza. O conhecer plenifica seu sentido na transformação e no domínio. Este movimento epistemológico representa o giro paradigmático que secularizou as expectativas emancipatórias do ser humano (GOERGEN, 2012, p. 153).

De acordo com Gallo (2006, p. 556), o objetivo da Modernidade era desenvolver um método universal para a produção do conhecimento. Por isso, manifesta-se, nesse contexto, um desejo de fortalecimento da lógica disciplinar fragmentada, um modelo de produção dos saberes e uma rígida lógica de pesquisa, que almeja um saber objetivo e universal (em termos de validade e veracidade). Este entendimento tem profunda influência na filosofia, na ciência e na educação.

Para os filósofos pós-modernos, se levarmos em conta a complexidade do mundo contemporâneo, veremos que o ideal emancipatório da Modernidade resultou malgrado. A fragmentação do saber, desenvolvida na e pela Modernidade, não nos permitiu alcançar a tão prometida emancipação humana.

A partir do cenário apresentado anteriormente, o presente artigo procura responder às seguintes inquietações: quais os desafios da educação contemporânea para realizar um novo projeto emancipatório da subjetividade humana? Quais as alternativas ao paradigma disciplinar fragmentado da Modernidade, que não consegue dar conta da complexa realidade do mundo contemporâneo? Teria a pedagogia histórico-crítica uma proposta viável para a redefinição e ressignificação do humano no cenário contemporâneo de tantas incertezas e indefinições?

## **Desenvolvimento**

### **Projeto emancipatório da Modernidade e saber científico fragmentado**

Hegel define o começo do tempo presente através do corte que os contemporâneos do Iluminismo e da Revolução Francesa fizeram no fim do século XVIII e começo do século XIX. O entendimento desse tempo presente como sendo a época mais recente e atual tem o dever de restabelecer a ruptura com o passado por meio de uma renovação contínua. As expressões revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise etc., utilizadas por Hegel, remetem

ao contexto histórico-social a partir do qual o problema se apresenta à cultura ocidental. Tem a ver com a consciência histórica moderna, qual seja, a de que a Modernidade não tem a pretensão de fundamentar seus critérios de orientação nos modelos de épocas passadas. A partir de então, a orientação passa a ser a de buscar a normatividade de um tempo histórico em si mesmo. “A Modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar para subterfúgios. Isso explica a suscetibilidade da sua autocompreensão, a dinâmica das tentativas de ‘afirmar-se’ a si mesma, que prosseguem sem descanso até os nossos dias” (HABERMAS, 2000, p. 12).

A autocompreensão na Modernidade é um dos muitos aspectos da liberdade e da subjetividade; uma conquista da nova filosofia, do Renascimento Cultural, da Reforma, do Iluminismo, e dos ideais da Revolução Francesa. Hegel, por exemplo, ao desenvolver a ideia de mundo moderno, compreende a subjetividade basicamente através das ideias de liberdade e reflexão. Talvez uma das maiores grandezas da Modernidade seja exatamente o reconhecimento da liberdade do ser humano. Mas, nesse contexto de efervescência de ideias, as expressões liberdade e subjetividade também trazem, em seu bojo, as características do individualismo, do direito de crítica, da autonomia da ação e da filosofia idealista. Individualismo porque a singularidade infinitamente particular tem o poder de fazer valer suas pretensões; direito de crítica, porque tudo o que tem o dever de ser reconhecido por todos deve também ser apresentado a cada um como algo legítimo; autonomia da ação, visto que queremos responder pelo que fazemos; filosofia idealista porque a filosofia tem a compreensão de que se sabe a si mesma (HABERMAS, 2000, p. 25-26).

O princípio da subjetividade também se manifestou na cultura moderna, através da ciência objetivante, que culminou no desencantamento da natureza e na liberdade de investigação do sujeito cognoscente. Gerou mudanças também no âmbito dos valores morais, que passaram a levar em conta a liberdade subjetiva dos sujeitos. Algo parecido ocorreu no campo artístico, já que “a autorrealização expressiva torna-se o princípio de uma arte que se apresenta como forma de vida” (HABERMAS, 2000, p. 27). Logo, entende-se que, na Modernidade, “a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte transformam-se igualmente em personificações do princípio da subjetividade” (HABERMAS, 2000, p. 27-28).

É com a ciência moderna, portanto, que tem início o processo de especialização e de rigurosidade do conhecimento. Um conhecimento disciplinar, que estimula a especialização crescente em diversos campos do saber. Um saber fundado numa racionalidade que fiscaliza as fronteiras entre as disciplinas e reprime aquelas que tentam ultrapassar os limites impostos.

A especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. No final de contas, para retomarmos a célebre expressão de G. K. Chesterton, o especialista converteu-se neste homem que, à força de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso, acaba por saber tudo sobre o nada (JAPIASSU, 1976, p. 40-41).

Desse modo, o conhecimento especializado e o seu conseqüente reducionismo arbitrário produziram muitos males no decorrer do tempo. Mesmo com certas tentativas de se desenvolver medidas para corrigir tais erros, esse procedimento acabou culminando no desenvolvimento de mais especializações, de mais disciplinaridade (SANTOS, 2008, p. 75-76).

Foucault assinala o século XVIII como sendo responsável pelo processo político de disciplinamento dos saberes. Utilizando-se do saber técnico/tecnológico e do saber médico como exemplos, o filósofo apresenta um certo tipo de ‘luta entre saberes’, que teria acontecido no submundo do Iluminismo. Para além do processo histórico do conflito entre o conhecimento e a ignorância, Foucault reflete sobre o confronto entre uma série de saberes que começaram a se opor entre si. Com o intuito de organizar tais saberes, o Estado teria exercido seu ‘poder disciplinador’, primeiro, selecionando os saberes por meio de um processo de desqualificação e eliminação dos saberes inúteis e irreduzíveis. Outra medida seria a normalização dos saberes, com o propósito de torná-los intercambiáveis e superficialmente comunicáveis entre si, classificando hierarquicamente esses saberes, subordinando os mais específicos e materiais aos mais formais e gerais. Realiza-se uma centralização piramidal dos saberes, o que permite controle, seleção e organização geral dos conhecimentos (GALLO, 2006, p. 557).

Tal processo de disciplinarização dos saberes começa a apresentar sintomas de esgotamento já no final do século XIX, quando a Física, considerada uma das principais ciências exatas, começa a desenvolver teorias que falam acerca da *indeterminação*, da *incerteza* e da *relatividade* (GALLO, 2006, p. 557).

### **Crise da educação fundamentada no paradigma da ciência moderna**

Para os filósofos pós-modernos, a confiança exagerada que a Modernidade depositou na racionalidade como sendo o principal instrumento de emancipação humana resultou em frustração. Filósofos como Nietzsche, Heidegger, Horkheimer, Adorno, Foucault e Lyotard são unânimes quanto a considerar que a razão moderna, transformada em razão instrumental, é a vilã de muitos eventos desastrosos da contemporaneidade; racionalidade esta que se mostra impotente, inoperante e cúmplice dos dilemas gerados pelos avanços científico-tecnológicos.

A emancipação humana tão almejada pela Modernidade não teria se concretizado, pois o mundo contemporâneo apresenta um cenário de guerras, destruição ambiental, fome, miséria, sobrepujando o ser humano à lógica técnico-científica e à organização econômica e jurídico-institucional do período moderno (GOERGEN, 2012, p. 154-155).

Conforme esclarece Goergen (2012), apesar de pós-modernos, como Lyotard, defenderem a falência da Modernidade, outros pensadores, como Habermas, são otimistas quanto à possibilidade de resgatarmos parte do projeto da Modernidade caso seus desvios sejam corrigidos<sup>4</sup>. Por isso, no debate Modernidade/pós-modernidade é importante que compreendamos que, se de um lado não se pode declarar tão apressadamente o fim da racionalidade moderna (pois deve-se levar em consideração seus avanços científicos, culturais, políticos, morais), por outro lado não se pode ignorar os problemas que essa mesma racionalidade trouxe para a humanidade. Daí o desafio: como educar o ser humano atualmente, de forma que possa deliberar bem entre os aspectos positivos e negativos das realizações de cada época histórica? Este desafio nos faz refletir acerca das dificuldades e incertezas presentes em cada contexto educacional. Obviamente não seria diferente no contexto contemporâneo. O projeto emancipatório da Modernidade é, felizmente, um projeto ainda em aberto, não esgotado por completo. Temos, assim, a possibilidade de aprender com os erros da Modernidade e entender que não conseguiremos almejar a emancipação proposta pelo projeto moderno caso não compreendamos que aquele projeto, com todas as suas limitações, é ainda o nosso projeto, uma vez que continua sendo histórica e socialmente reescrito em novas bases por todos nós – os filhos da Modernidade.

De acordo com Goergen (2012, p. 166-167), um dos aspectos da crise da educação contemporânea é a perda de confiança num modelo de racionalidade fraco demais para responder às novas exigências. Vivemos o abandono das metanarrativas, das grandes e tradicionais teorias epistemológicas e da ideia de uma história em progresso permanente. Os pós-modernos vislumbram uma realidade em constante transformação; realidade da qual a educação também participa de forma intensa e crítica. Isso significa questionar, no entendimento de Gallo (2006, p. 564), se a educação tem por objetivo a manutenção ou a

---

<sup>4</sup> Habermas (1992, p. 118) acredita que “deveríamos aprender com os descertos que acompanharam o projeto da Modernidade, com os erros dos ambiciosos programas de superação, ao invés de dar por perdidos a própria Modernidade e seu projeto”. Por exemplo, a ideia de que uma produção artística deva ser analisada apenas objetivamente por especialistas fracassa a partir do momento em que a experiência estética é acolhida numa história de vida individual ou inserida numa forma coletiva de vida. Assim, ao se apropriar da cultura dos especialistas através do ponto de vista do mundo da vida, Habermas entende que algo é salvo da intencionalidade da inócua revolta surrealista. A mesma análise pode ser executada nos planos da ciência e da moral, ao se entender que estas não estão completamente separadas do saber voltado para a ação (HABERMAS, 1992, p. 119-120).

transformação da realidade. A nova proposta educacional deve analisar os fundamentos epistemológicos da Modernidade e da pós-modernidade, de forma a acolher o que atenda às suas demandas.

Vivenciamos mudanças rápidas e profundas na sociedade contemporânea, como globalização, degradação do meio ambiente, dilemas éticos e políticos, guerras étnicas, intolerância religiosa e desgaste das relações humanas. Tudo isso acende o sinal de alerta sobre a urgência de uma contínua renovação da educação. Uma educação que vise o cidadão emancipado, comprometido com o enfrentamento dos novos desafios que se descortinam diante dele.

Estamos, pois, em uma época de crise e de problemas novos. Temos o sentimento acentuado de uma insuficiência dos velhos métodos científicos baseados na compartimentalização, na fragmentação, na redução ao simples e ao lógico-matemático. Temos o sentimento de que algo envelheceu nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global da complexidade (HENRIQUE, 2005, p. 14).

Parece-nos mais prudente não a destruição de todo edifício da Modernidade e de seu consequente avanço científico, mas a clara percepção da necessidade de se desenvolver um conhecimento científico que religue, contextualize e globalize os saberes, articulando as disciplinas que ainda são trabalhadas de forma fragmentada e compartimentada (HENRIQUE, 2005, p. 14).

Conforme defendem Sousa e Pinho (2017, p. 94), a educação moderna esteve fundamentada no paradigma epistemológico e no modelo pedagógico da fragmentação do saber, na racionalidade excludente e marginalizadora do sujeito. O surgimento de novas epistemologias que compreendam a realidade em sua lógica complexa inevitavelmente choca com as antigas expectativas. O novo paradigma parte do questionamento do velho modelo, até então hegemônico, mostrando porque não consegue mais explicar as mutações constantes presentes no mundo contemporâneo. A partir desta análise crítica apresenta o alvorecer de uma nova ação pedagógica, em consonância com as perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar. O novo paradigma educacional sugere, portanto, a troca da compartimentalização pela integração, da competição pela compreensão, do simples pelo complexo, do quantitativo pelo qualitativo, do econômico pelo humano. Enfim, configura-se como verdadeiro projeto emancipatório de desenvolvimento de uma nova subjetividade humana.

Nas próximas páginas avaliaremos em que medida a pedagogia histórico-crítica, baseada em renovados fundamentos epistemológicos, consegue responder à altura as demandas

do projeto ainda inconcluso da Modernidade e como nos prepara efetivamente para enfrentar as incertezas do mundo contemporâneo.

### **Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano**

Em um interessante estudo intitulado “A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores”, Lígia Márcia Martins (2014, p. 97) indaga a respeito da constituição histórico-social da subjetividade humana em geral, centrando-se na subjetividade do professor e em suas relações com a formação acadêmica e prática profissional. Para tanto, a autora faz uma análise crítica do tratamento dado ao conceito subjetividade pela psicologia tradicional, utilizando-se da metodologia da psicologia histórico-cultural, a saber, o materialismo histórico-dialético. Martins destaca a função da formação acadêmica do professor na instituição de sua subjetividade, sobretudo em sua prática profissional. Desse modo, a autora acredita contribuir para a superação das visões abstratas da subjetividade humana, realocando a educação escolar como traço central para a humanização dos seres humanos, incluindo a formação de um psiquismo complexo como fundamento da subjetividade concretizada na maneira de ser das pessoas.

Com isso é possível compreender o significado das noções de subjetividade e emancipação humana presentes na Modernidade. Os modernos tinham em mente uma ideia de emancipação que hoje compreendemos que está totalmente apartada de seu contexto histórico-social. Apostava-se num conhecimento emancipatório abstrato e alheio à trama histórica, social, econômica e cultural dos seres humanos. Não se percebia também que a noção de subjetividade se dá a partir da ligação do ser humano com o seu contexto e que isso é de extrema importância para uma realização satisfatoriamente emancipatória de seu desenvolvimento.

Segundo Martins, a consciência é desenvolvida pelo homem quando as mãos, o cérebro e a linguagem, em ação conjugada e culturalmente mediada, levam à formação de novas propriedades psíquicas. Por seu turno, a formação da consciência se apresenta como condição fundante do desenvolvimento da subjetividade como conjunto de relações sociais. Desse modo, a existência compartilhada social e historicamente com outros indivíduos é a responsável pela formação do psiquismo e da subjetividade de cada um. O desenvolvimento do psiquismo humano está atrelado ao acervo histórico-social externo ao indivíduo. Portanto, a análise da subjetividade humana será, assim, a análise de um fenômeno histórico-social concreto e objetivo. Embora produzida na história particular de cada indivíduo, a formação da subjetividade segue o mesmo processo histórico-social de desenvolvimento de outros

processos. É um fenômeno fundamentalmente social, mas que assume existência psicológica particular (MARTINS, 2014, p. 100-103).

O psiquismo é a esteira da subjetividade, pois é por meio do desenvolvimento da consciência que o ser humano pode alcançar a inteligibilidade do real. Mas, para que se realize, é necessário o desenvolvimento da capacidade de pensar. Portanto, é papel da educação escolar trilhar esse caminho, percebendo que o fundamento desse processo, pelo viés psicológico, está presente na formação de processos funcionais superiores, para conduzirem ao autodomínio da conduta. A educação escolar deve organizar o ensino com o objetivo de promover um desenvolvimento que não resulte de qualquer modelo de educação, mas que se caracterize por ser uma atuação intencional na formação e transformação do *sistema subjetivo de referências*. Deve promover, assim, a análise filosófica, científica e ética dos preceitos que orientam as ações das pessoas no mundo (MARTINS, 2014, p. 107).

A formação da subjetividade do professor, do ponto de vista da análise materialista histórico-dialética, dá ênfase ao sentido do trabalho do professor na constituição dos indivíduos, uma vez que é através desta atividade que seu produto se materializa na promoção do desenvolvimento de outras pessoas. O trabalho educativo é, assim, um processo interpessoal e intersubjetivo. A formação do professor está fundada na apropriação dos conhecimentos através dos quais pode ensinar outros indivíduos, transmitindo às novas gerações o legado cultural e científico. Podemos dizer que só existe ação efetivamente educativa caso ela esteja permeada pela subjetividade dos envolvidos. Desse modo, a educação escolar reconhece seu principal papel na formação e transformação da subjetividade dos professores e dos alunos quando promove apropriações qualitativamente superiores e transmite os conhecimentos historicamente sistematizados (MARTINS, 2014, p. 108-109).

O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Porém, numerosos fenômenos desumanos indicam uma dominante tendência ao descrédito quanto a considerações ou estudos acerca da humanização e/ou desenvolvimento humano. Portanto, com o intuito de tratar do tema da formação e desenvolvimento humano, Padilha e Barros (2019, p. 29) partem do pressuposto de que o que torna o ser humano

qualitativamente diferente dos outros animais é o fato de que são atravessados por uma história que os interliga e os conecta a um contínuo trabalhar, criar e renovar as coisas e a si mesmos. Acreditam que existe uma grande riqueza material e intelectual produzida pelos seres humanos em suas relações históricas e sociais, o que entendemos por cultura.

O trabalho alienado, segundo Marx, proveniente do modo de produção capitalista, apresenta o homem como “mercadoria humana”, um ser desumanizado tanto espiritualmente quanto corporalmente (MARX, 2008). No contexto da educação escolar, há um conjunto de saberes determinados que são condição para o processo de desenvolvimento dos sentidos do ser humano. Mas isso não determina a direção de seus pensamentos nem define o que deva ser pensado por sua própria consciência (PADILHA; BARROS, 2019, p. 31-32).

Muitos estudos sobre o psiquismo humano contribuem para o planejamento do trabalho de formação e desenvolvimento humano. Um destes estudos é o de Vigotski, que apresenta uma sequência de quatro estágios para o desenvolvimento da linguagem, e conclui como essencial a compreensão do motivo que leva o ser humano a emitir um pensamento. Assim, é no aspecto da motivação, enquanto geração ou interrupção de movimentos multiformes, que Padilha e Barros (2019, p. 33-34) apresentam a proeminência do motivo, no sentido de portador de determinações para a consciência, através das quais o ser humano se desenvolve.

Segundo Marx, as circunstâncias são alteradas pelos seres humanos. O próprio educador deve ser educado, já que a formação de seres humanos vai além da formação de trabalhadores ou capitalistas. Mais que desenvolver homens intelectuais, com formação superior, é necessário se perguntar: de que desenvolvimento se trata? Esta questão está presente também nas preocupações de Saviani, que interroga a respeito da formação do educador, dos valores e dos objetivos da educação pelo viés da ascensão do senso comum à consciência filosófica. Portanto, como organizar e sistematizar as relações entre educador e educando para criar as condições para o desenvolvimento humano? Os estudos realizados por Marx, quando fundamentados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, se apresentam como uma interessante fonte para a formação do educador (PADILHA; BARROS, 2019, p. 39-40).

Martins (2016, p. 13-14), apresenta os principais elementos que sustentam as etapas do desenvolvimento humano pelo viés do materialismo histórico-dialético, tendo por base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. A autora concentra-se na unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica a respeito do entendimento histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sustenta a ideia de que ambas se afirmam na função do ensino de conceitos científicos no incentivo do desenvolvimento humano. Mostra também a relevância da organização do ensino escolar na

medida em que almeja tal desenvolvimento, por meio de uma escolarização que tenha a possibilidade de se realizar de forma plena na vida de todos os indivíduos e em todas as idades.

Sabendo que o materialismo histórico-dialético é o fundamento metodológico proposto por Martins (2016, p. 14), podemos dizer que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica mostram o homem como um ser social, cujo desenvolvimento é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Isso, a princípio, não assegura ao homem a conquista daquilo que o define como ser humano. É por isso que o que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens, inclusive os próprios homens. Desse modo, o processo de obtenção dos comportamentos complexos, culturalmente formados, requer a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Além disso, os processos de internalização formam-se tendo por base o universo de objetivações humanas, que estão disponíveis para cada indivíduo através da mediação de outros indivíduos, vale dizer, por meio dos processos educativos.

Martins (2016, p. 17) apresenta, então, uma análise acerca da função do signo/palavra na imagem psíquica de Vigotski, que desembocou na investigação da conversão da palavra em ato de pensamento, ou seja, da elaboração da palavra em sua significação. Vigotski definiu o desenvolvimento da fala como salto qualitativo decisivo na humanização do psiquismo. Esse processo resulta do entrecruzamento de pensamento e linguagem, mesmo que em suas origens tais funções para o desenvolvimento sejam distintas e independentes. Desse modo, a internalização de signos está na intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, já que ambas determinam a socialização/transmissão do universo simbólico culturalmente formado no cerne do panorama a respeito do desenvolvimento humano.

A pedagogia histórico-crítica, ao estabelecer a natureza, o objeto e os fins da educação escolar, apresenta as condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, que tem por base o enraizamento das funções psíquicas superiores. Assim sendo, o reconhecimento da função da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos requer a análise dos conteúdos transmitidos por tal educação, que deve então privilegiar o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados<sup>5</sup>, ou seja, dos conhecimentos clássicos (MARTINS, 2016, p. 18).

---

<sup>5</sup> “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

## Considerações finais

A escola afirma-se, cada vez mais, como instituição que tem a função de socializar o saber sistematizado e não de transmitir um saber fragmentado. A escola contemporânea visa o conhecimento em processo, em constante elaboração e sempre realizado socialmente. Um saber que, apesar de sua abertura e plasticidade, continua sendo rigoroso, sistemático e bem fundamentado; que consegue superar a fragmentação, o espontaneísmo e a irreflexão.

A escola atual é o lugar do problema filosófico, científico, artístico e tecnológico, do saber rigoroso, metódico e sistematizado. Daí a necessidade do educador, como intelectual orgânico, estar não somente inteirado dos conteúdos científicos e filosóficos, mas sobretudo consciente da sua importância na socialização de um saber que promova a formação de alunos críticos, participativos e emancipados.

Desse modo, a racionalidade fragmentada e especializada, que apresenta conhecimentos fechados em si mesmos, não serve mais para os propósitos atuais. Hoje sabemos que a racionalidade rígida da Modernidade não levava em consideração a riqueza do meio cultural, histórico e social dos indivíduos na produção do conhecimento. Por isso também não consegue desenvolver uma educação emancipatória, já que os processos histórico-sociais são fundamentais para o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

Entendemos que o processo de desenvolvimento humano é indissociável do processo histórico-cultural e social de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a elaboração de conceitos científicos e filosóficos deve ser desenvolvida de maneira a transcender (sem desvalorizar) saberes cotidianos, ou seja, compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio da perspectiva dialética da prática social.

Mas toda essa problemática nos deixa uma inquietação e abre caminhos para estudos posteriores: de que modo a educação contemporânea, pautada na pedagogia histórico-crítica, conseguirá se desvencilhar da fragmentada racionalidade da ciência moderna, ainda enraizada profundamente no âmago da educação escolar atual? Como a escola pode promover um trabalho que a caracterize como plenamente libertadora e emancipatória?

## REFERÊNCIAS

- RODRIGUES, João Paulo; SOUSA, Claudiney José de. A pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento emancipatório da subjetividade humana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009). Acesso em: jun. 2021.
- GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS**, São Paulo, n. 28, p. 149-169. maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>. Acesso em: jun. 2021.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade - um projeto inacabado. *In*: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Era uma vez... A história de um grupo em busca do reino perdido. *In*: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; SOUZA, Samir Cristino de (org.). **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2005.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.
- MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In*: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- PADILHA, Augusta; BARROS, Marta Silene Ferreira. Da formação humana ou do desenvolvimento do homem: de que desenvolvimento se trata? *In*: BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta (org.). **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019.
- RODRIGUES, João Paulo; SOUSA, Claudiney José de. Crítica pós-moderna ao paradigma epistemológico da modernidade e suas implicações na educação: contribuições da

interdisciplinaridade. **Revista Dialectus**, ano 10, n. 22, p. 98-115, jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/71235>. Acesso em: jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 2, p. 93-110, 2017. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1606>. Acesso em: jun. 2021.

### Como referenciar este artigo

RODRIGUES, J. P.; SOUSA, C. J. A pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento emancipatório da subjetividade humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0674-0687, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16321>

**Submissão:** 24/11/2021

**Revisões requeridas:** 19/02/2022

**Aprovado em:** 28/02/2022

**Publicado em:** 01/03/2022