

# TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

CAMINHOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA  
ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Andréa Dos Santos Simões - Arlete Coelho Graça  
Francisca Cordeiro Moreira De Moraes - Maria Auxiliadora Silva Bezerra  
Patrícia Pereira Luz - Samyria Bruna Nogueira Da Cunha  
Suely Christina De Sousa Miranda - Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques  
Zilma Cordeiro Moreira De Sales  
(organizadores)



# TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

CAMINHOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ÀS  
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

1ª Edição



**Andréa dos Santos Simões**  
**Arlete Coelho Graça**  
**Francisca Cordeiro Moreira de Moraes**  
**Maria Auxiliadora Silva Bezerra**  
**Patrícia Pereira Luz**  
**Samyria Bruna Nogueira da Cunha**  
**Suely Christina de Sousa Miranda**  
**Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques**  
**Zilma Cordeiro Moreira de Sales**  
(ORGANIZAÇÃO)

DOI-GERAL: 10.47538/AC-2025.78



Ano 2025

# TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

## CAMINHOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Tendências pedagógicas: caminhos da pedagogia histórico-crítica às inteligências múltiplas [recurso eletrônico] / organização de Andréa dos Santos Simões; Arlete Coelho Graça; Francisca Cordeiro Moreira de Moraes; Maria Auxiliadora Silva Bezerra; Patrícia Pereira Luz; Samyria Bruna Nogueira da Cunha; Suely Christina de Sousa Miranda; Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques; Zilma Cordeiro Moreira de Sales. – 1. ed. – Natal, RN : Editora Amplamente, 2025.

recurso digital

Formato: eletrônico

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5321-077-6 (recurso eletrônico)

DOI-GERAL: 10.47538/AC-2025.78

1. Educação. 2. Inteligências múltiplas. 3. Tendências pedagógicas. 4. Práticas pedagógicas. I. Simões, Andréa dos Santos. II. Graça, Arlete Coelho. III. Moraes, Francisca Cordeiro Moreira de. IV. Bezerra, Maria Auxiliadora Silva. V. Luz, Patrícia Pereira. VI. Cunha, Samyria Bruna Nogueira da. VII. Miranda, Suely Christina de Sousa. VIII. Marques, Vânia Lúcia Soares Rodrigues. IX. Sales, Zilma Cordeiro Moreira de. X. Título.

CDD: 379.118

CDU: 37.014.5

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: [publicacoes@editoraamplamente.com.br](mailto:publicacoes@editoraamplamente.com.br)

[www.amplamentecursos.com](http://www.amplamentecursos.com)

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

## CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade  
Dra. Camila de Freitas Moraes  
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas  
Fernandes  
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa  
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo  
Me. Danilo Sobral de Oliveira  
Dra. Danyelle Andrade Mota  
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas  
Dra. Elane da Silva Barbosa  
Dra. Eliana Campêlo Lago  
Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Dr. Everaldo Nery de Andrade  
Dra. Fernanda Miguel de Andrade  
Dr. Izael Oliveira Silva  
Me. Luciano Luan Gomes Paiva  
Dra. Mariana Amaral Terra  
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo  
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza  
Dr. Maykon dos Santos Marinho  
Dr. Milson dos Santos Barbosa  
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti  
Dra. Mônica Karina Santos Reis  
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima  
Dr. Romulo Alves de Oliveira  
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio  
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade  
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte  
Dr. Wanderley Azevedo de Brito  
Dr. Weberson Ferreira Dias

## CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Cláudia Silva Lima  
Me. Carlos Eduardo Krüger  
Ma. Carolina Pessoa Wanderley  
Ma. Daniele Eduardo Rocha  
Me. Francisco Odécio Sales  
Me. Fydel Souza Santiago  
Me. Gilvan da Silva Ferreira  
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes  
Me. João Antônio de Sousa Lira  
Me. José Flôr de Medeiros Júnior  
Me. José Henrique de Lacerda Furtado  
Ma. Josicleide de Oliveira Freire  
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão  
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão  
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa  
Me. Márcio Bonini Notari  
Ma. Maria Antônia Ramos Costa  
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni  
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves  
Ma. Maria Vandia Guedes Lima  
Me. Marlon Nunes Silva  
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro  
Bressan  
Ma. Sandy Aparecida Pereira  
Ma. Sirlei de Melo Milani  
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho  
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz  
Me. Wildeson de Sousa Caetano  
Me. William Roslindo Paranhos



## APRESENTAÇÃO

A formação e a prática docente constituem-se como processos contínuos, marcados pela necessidade de constante atualização e reflexão. Em meio a um fluxo de novas metodologias e propostas, o professor pode se encontrar em um território de muitas dúvidas. Este e-book surge como um mapa para navegar esse cenário, oferecendo um roteiro claro e acessível sobre as principais correntes do pensamento educacional.

A obra inicia com um exame da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani. O primeiro capítulo situa o papel da escola como instituição fundamental para a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado. Esta base teórica oferece o alicerce para compreender a função social do ensino e a luta por uma educação que supere as desigualdades.

Em seguida, o trabalho de José Carlos Libâneo é explorado, com suas reflexões sobre a democratização da escola pública. O segundo capítulo discute a organização do trabalho pedagógico, indo além da teoria para tratar da gestão da sala de aula e dos mecanismos que podem promover ou impedir uma educação verdadeiramente democrática.

O terceiro capítulo faz um movimento para as correntes que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. A Escola Nova e as abordagens construtivistas são apresentadas, mostrando suas contribuições para repensar a relação entre quem ensina e quem aprende, valorizando a atividade intelectual do estudante.

A mediação como ideia central é o tema do quarto capítulo, dedicado a Vygotsky e sua Teoria Histórico-Cultural. Este segmento demonstra como o desenvolvimento cognitivo não é um ato solitário, mas um processo social, dependente das interações e da intervenção propositada do educador.

O quinto capítulo conecta essas bases teóricas com o cenário atual. São examinadas as chamadas tendências contemporâneas, como as metodologias ativas, a Base Nacional Comum Curricular e a influência do mundo digital. O objetivo é estabelecer um diálogo entre os clássicos da pedagogia e as demandas do presente.



A figura do professor e suas competências são o foco do sexto capítulo, que apresenta as contribuições de Philippe Perrenoud. A discussão se volta para a prática cotidiana do educador, identificando as habilidades necessárias para gerir a complexidade da sala de aula no século XXI.

Para finalizar, o sétimo capítulo introduz a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Esta parte convida o leitor a ampliar seu olhar sobre as capacidades dos alunos, reconhecendo a existência de diversos talentos e formas de aprender. A obra, como um todo, busca fornecer subsídios para uma prática docente mais consciente e fundamentada.

Boa leitura!



Ano 2025

## INFORMAÇÕES SOBRE AS ORGANIZADORAS DA OBRA



### ***ANDRÉA DOS SANTOS SIMÕES***

Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus.

E-mail: [dea11simoos@yahoo.com.br](mailto:dea11simoos@yahoo.com.br).



### ***ARLETE COELHO GRAÇA***

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [arlete.cgraca@gmail.com](mailto:arlete.cgraca@gmail.com).



### ***FRANCISCA CORDEIRO MOREIRA DE MORAIS***

Letras - Estácio de Sá;  
Serviço Social – Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
Gestão Escolar e Coordenação Escolar - Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ).

E-mail: [chiquinhamoreira19@gmail.com](mailto:chiquinhamoreira19@gmail.com).





***MARIA AUXILIADORA SILVA BEZERRA***

Especialista em Planejamento Educacional pela  
Universidade Salgado de Oliveira.

E-mail: [auxsilvabezerra@gmail.com](mailto:auxsilvabezerra@gmail.com).



***PATRÍCIA PEREIRA LUZ***

Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional  
pela Faculdade Padre Dourado.

E-mail: [patricialuz99@gmail.com](mailto:patricialuz99@gmail.com).



***SAMYRIA BRUNA NOGUEIRA DA CUNHA***

Especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o  
Mundo do Trabalho, pela  
Universidade Federal do Piauí (UFPI).

E-mail: [samyria\\_nogueira@hotmail.com](mailto:samyria_nogueira@hotmail.com).



Ano 2025



***SUELY CHRISTINA DE SOUSA MIRANDA***

Curso de Pós- Graduação Lato Sensu, Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

E-mail: [suelychristinam@gmail.com](mailto:suelychristinam@gmail.com).



***VÂNIA LÚCIA SOARES RODRIGUES MARQUES***

Graduada em Geografia (Bacharelado e licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Graduada em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).



***ZILMA CORDEIRO MOREIRA DE SALES***

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Mestranda em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [zilmacor@gmail.com](mailto:zilmacor@gmail.com).



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>12</b>
<b>A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI: A ESCOLA E O ACESSO AO CONHECIMENTO</b>	
Samyria Bruna Nogueira da Cunha	
Patrícia Pereira Luz	
Maria Auxiliadora Silva Bezerra	
Danielle Gomes Rosa de Oliveira	
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques	
DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-01	
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>26</b>
<b>JOSÉ CARLOS LIBÂNEO E SUAS REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA</b>	
Patrícia Pereira Luz	
Samyria Bruna Nogueira da Cunha	
Maria Auxiliadora Silva Bezerra	
Danielle Gomes Rosa de Oliveira	
DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-02	
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>41</b>
<b>ESCOLA NOVA E AS ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS: PEDAGOGIAS QUE VALORIZAM O ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	
Samyria Bruna Nogueira da Cunha	
Maurício Aires Vieira	
Patrícia Pereira Luz	
Maria Auxiliadora Silva Bezerra	
Danielle Gomes Rosa de Oliveira	
DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-03	
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>58</b>
<b>VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO</b>	
Samyria Bruna Nogueira da Cunha	
Patrícia Pereira Luz	
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques	
DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-04	
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>76</b>
<b>TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: METODOLOGIAS ATIVAS, BNCC E O MUNDO DIGITAL</b>	
Samyria Bruna Nogueira da Cunha	
Maria Auxiliadora Silva Bezerra	
Maurício Aires Vieira	
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques	
Andréa dos Santos Simões	
DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-05	

<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>93</b>
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DE PHILIPPE PERRENOUD: DAS TEORIAS ÀS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI</b>	
Samyria Bruna Nogueira da Cunha Maria Auxiliadora Silva Bezerra Francisca Cordeiro Moreira de Moraes Zilma Cordeiro Moreira de Sales Andréa dos Santos Simões DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-06	
<b>CAPÍTULO VII .....</b>	<b>108</b>
<b>HOWARD GARDNER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O POTENCIAL DO ALUNO</b>	
Maria Auxiliadora Silva Bezerra Zilma Cordeiro Moreira de Sales Francisca Cordeiro Moreira de Moraes Maurício Aires Vieira Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques Andréa dos Santos Simões Samyria Bruna Nogueira da Cunha DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-07	
<b>POSFÁCIO.....</b>	<b>123</b>

## CAPÍTULO I

### A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI: A ESCOLA E O ACESSO AO CONHECIMENTO

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

Patrícia Pereira Luz

Maria Auxiliadora Silva Bezerra

Danielle Gomes Rosa de Oliveira

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-01

#### RESUMO

Este capítulo examina a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), proposta pelo educador brasileiro Dermeval Saviani. A teoria surge como resposta ao cenário educacional marcado por desigualdades, posicionando-se contra as perspectivas que negligenciam a função social da escola ou a reduzem a um instrumento de adaptação. A PHC defende que a instituição escolar tem a tarefa indispensável de garantir o domínio dos saberes sistematizados pelas classes trabalhadoras. O referencial central é a obra do próprio Saviani, especialmente "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações". A fundamentação dialoga com o materialismo histórico, enfatizando que o conhecimento é um produto humano, historicamente construído, e que sua apropriação é uma ferramenta para a intervenção na realidade e para a superação da marginalização cultural. Busca-se elucidar os princípios fundamentais da PHC, detalhando suas bases filosóficas e sociológicas. Objetiva, ainda, apresentar os cinco passos que orientam a prática pedagógica sob esta perspectiva: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social transformada. A abordagem metodológica consiste em uma análise teórico-conceitual e bibliográfica. O texto organiza e explica os conceitos-chave da PHC de forma sistemática, estabelecendo relações com o contexto educacional brasileiro para ilustrar sua aplicabilidade e urgência. A análise demonstra que a PHC oferece um contraponto sólido ao espontaneísmo pedagógico e ao tecnicismo. A discussão central gira em torno do papel ativo da escola na transmissão deliberada e crítica do conhecimento científico, artístico e filosófico, entendido como um direito e um instrumento de emancipação humana. Conclui-se que a Pedagogia Histórico-Crítica se configura como uma proposta pedagógica radicalmente democrática. Seu maior legado é reafirmar o valor do ensino e a necessidade de uma escola que cumpra, de fato, sua função equalizadora, armando as novas gerações com o conhecimento necessário para a transformação social.

**Palavras-chave:** Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica. Conhecimento Sistematizado. Emancipação.

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani a partir da década de 1980, constitui uma das mais consistentes tentativas de compreender a educação como prática social inserida na totalidade das relações históricas. Sua formulação emerge em um contexto de efervescência política e intelectual, marcado pelo enfraquecimento da ditadura militar e pelas disputas em torno do papel da escola pública. Saviani (2008) propõe uma pedagogia que, ao reconhecer a natureza social do conhecimento, reivindica a função da escola como mediadora da cultura elaborada historicamente pela humanidade.

O autor compreende que a educação não é um fenômeno neutro, mas um processo de trabalho humano destinado a produzir, em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída. “A educação 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. 63). Tal formulação evidencia a centralidade do trabalho educativo na constituição dos sujeitos e reforça o caráter ontológico da prática pedagógica.

A gênese da PHC está profundamente vinculada ao movimento das ideias pedagógicas no Brasil, especialmente à crítica às teorias não críticas e reprodutivistas. No livro *Escola e Democracia* (2008), Saviani identifica que tanto as correntes tradicionais quanto as chamadas progressistas contribuíam para manter a estrutura social desigual, ainda que sob discursos distintos. Enquanto as primeiras valorizavam a autoridade e a disciplina, as segundas reduziam a educação à espontaneidade, negando a mediação do saber sistematizado.

Ao propor a superação desses impasses, Saviani elabora uma teoria que articula a educação à luta de classes e à transformação social. Inspirado no materialismo histórico-dialético, o autor reconhece a educação como prática de mediação entre o conhecimento elaborado e a consciência crítica. A PHC, portanto, não é apenas uma proposta metodológica, mas uma concepção de mundo que compreende o ser humano como produto e produtor da história, cuja emancipação depende da apropriação consciente da cultura.

Nesse sentido, a escola adquire um papel estratégico. Longe de ser mero instrumento de adaptação, ela se torna o espaço privilegiado para o acesso aos saberes

científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade. “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p. 14). Essa afirmação sintetiza o compromisso da pedagogia histórico-crítica com a socialização do saber historicamente acumulado e com a formação plena do ser humano.

As formulações de Saviani são, como observa Mattioli (2013), uma resposta à crise das pedagogias do “aprender a aprender”, que tendem a esvaziar o sentido social do ensino. A autora destaca que a PHC recupera a importância da escola e do professor como agentes conscientes de um projeto de formação humana integral. Assim, o ato de ensinar é compreendido como trabalho não material, cujo produto só se realiza na interiorização e na transformação da consciência.

Em seu desenvolvimento teórico, Saviani (2011) estabelece uma crítica rigorosa às concepções que subordinam a educação à lógica do mercado ou às exigências imediatas da economia. A pedagogia histórico-crítica afirma-se como alternativa à pedagogia tecnicista, ao neoprodutivismo e às reformas educacionais de base neoliberal. Conforme analisam Lesnieski, Trevisol e Silva (2024), essa perspectiva permite notar contradições e relações de poder entre grupos nas políticas educacionais”, fornecendo instrumentos para uma análise crítica do campo educativo.

A PHC também se distingue por recuperar o conceito de *clássico* como critério para a seleção dos conteúdos escolares. Em oposição ao relativismo pedagógico, Saviani (2011, p. 13) define que o clássico “é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, e, portanto, deve ser o eixo do currículo escolar. Essa concepção resgata a importância dos conteúdos como expressão do desenvolvimento histórico da humanidade e rejeita a ideia de que o aluno deva aprender apenas aquilo que é de seu interesse imediato.

Ao analisar as condições sociais da escola, Saviani (2025) enfatiza que a luta por uma educação de qualidade não pode ser dissociada da luta de classes. “A escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputa de classes; e sua função social deve ser compreendida no interior da luta pela apropriação do conhecimento como instrumento de libertação” (Saviani, 2025, p. 32). A defesa da escola como espaço de emancipação se opõe frontalmente às políticas que reduzem o currículo a competências instrumentais, como as propostas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

A pedagogia histórico-crítica, portanto, parte do princípio de que a educação deve orientar-se pela práxis, isto é, pela unidade entre teoria e prática, entre conhecimento e ação transformadora. “A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia histórico-crítica, mas mediada pelo conhecimento sistematizado, que permite ao aluno compreender e transformar a realidade” (Saviani, 2011, p. 57). Essa compreensão dialética da realidade orienta os cinco momentos metodológicos da PHC, que serão explorados nas seções seguintes como síntese do processo educativo.

De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2021), a contribuição mais profunda de Saviani está em compreender a educação como forma de trabalho e a escola como instituição que, ao transmitir o saber, permite ao sujeito apropriar-se das condições de sua própria libertação. Para as autoras, “a pedagogia histórico-crítica propõe uma teoria pedagógica para transformações na educação e no sistema educacional, capazes de transformar o social” (Gonçalves; Gonçalves, 2021, p. 399). A prática educativa, assim, converte-se em ato político e ético.

Em última análise, o projeto da pedagogia histórico-crítica consiste em devolver ao ensino sua dignidade intelectual e social. Ao recolocar o conhecimento no centro do processo formativo, Saviani reafirma a missão da escola como mediadora entre a herança cultural e as novas gerações. A introdução deste capítulo, portanto, situa a PHC como uma pedagogia da emancipação e da igualdade, que reconhece no ato de ensinar um gesto de resistência à barbárie e uma aposta na humanização do mundo.

## FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) fundamenta-se no *materialismo histórico-dialético*<sup>1</sup>, compreendendo a educação como uma prática social historicamente determinada. Saviani (2008) parte do pressuposto de que o homem é um ser histórico que se produz pela atividade prática, transformando a natureza e a si mesmo. Nesse sentido, a pedagogia deve refletir a dinâmica entre infraestrutura e superestrutura, compreendendo

---

1 De acordo com Marx (2010) é o princípio segundo o qual a realidade social e as ideias humanas são determinadas pelas condições materiais da existência. A história, nessa concepção, é resultado das relações de produção e do trabalho humano, que constituem a base sobre a qual se erguem as formas políticas, jurídicas e ideológicas. A dialética, por sua vez, permite compreender a transformação constante da realidade, marcada por contradições entre as forças produtivas e as relações de produção (Marx, 2010). Assim, a mudança social não decorre de ideias abstratas, mas da prática humana concreta inserida nas condições materiais de sua época.

que a escola, ao mediar o saber elaborado, cumpre papel decisivo na formação da consciência.

O autor distingue sua proposta das tendências idealistas e pragmatistas, que tratam o conhecimento como mera experiência subjetiva. Para a PHC, o conhecimento é produto do trabalho humano e, como tal, tem caráter histórico e social. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 7). Esse princípio expressa a concepção ontológica da educação em Saviani, vinculando-a à essência do ser humano como produtor de cultura e sujeito da história.

A dimensão histórica da PHC evidencia-se na compreensão de que toda prática educativa está condicionada pelas relações de produção de uma sociedade. Saviani (2011) destaca que as pedagogias dominantes reproduzem os interesses das classes hegemônicas, naturalizando as desigualdades sociais. Assim, a pedagogia tradicional, ao defender a transmissão mecânica de conteúdos, e a pedagogia nova, ao exaltar o espontaneísmo, acabam convergindo na manutenção da ordem existente.

A partir da crítica a essas correntes, Saviani (2011) propõe uma teoria que reconcilia a importância do conteúdo com a perspectiva crítica. A superação das dicotomias entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, conteúdo e método, constitui um dos eixos da PHC.

A pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma proposta de superação das pedagogias não críticas, afirmando o papel ativo da escola na formação da consciência e na socialização do saber sistematizado (Saviani, 2011, p. 48).

Segundo o autor, a função da escola é permitir que os filhos da classe trabalhadora se apropriem do conhecimento elaborado, condição indispensável para sua emancipação intelectual e social. Essa perspectiva implica reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por interesses de classe e disputas políticas.

O fundamento filosófico da PHC encontra-se, portanto, na concepção marxista de *práxis*<sup>2</sup>. Para Saviani (2011), a educação é uma forma específica de trabalho não material, pois o saber (produto de sua realização) se concretiza no próprio educando. Essa

---

<sup>2</sup> Para Marx (2010), a *práxis* corresponde à ação humana consciente e concreta que, ao modificar o mundo material, transforma simultaneamente o próprio sujeito. É uma unidade indissociável entre o fazer e o pensar. Assim, a teoria sem prática torna-se estéril e contemplativa, enquanto a prática sem base teórica perde direção e sentido, reduzindo-se à repetição mecânica ou ao trabalho alienado.

compreensão distancia-se das visões tecnicistas e utilitaristas da educação, afirmando-a como processo mediador entre a realidade concreta e a consciência. Conforme assinalam Lesnieski, Trevisol e Silva (2024), a PHC pode ser compreendida como uma teoria da educação de base marxista, voltada à formação humana omnilateral e à superação das relações de dominação”.

Historicamente, a elaboração da PHC coincide com o período de redemocratização brasileira e com o fortalecimento dos movimentos sociais. Saviani, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, participou ativamente do debate sobre as finalidades da escola pública, propondo uma teoria capaz de articular ensino, cultura e transformação social. A publicação de *Escola e Democracia* (1983) marcou o ponto de inflexão entre a crítica às pedagogias reprodutivistas e a formulação de uma pedagogia transformadora.

A pedagogia histórico-crítica também se diferencia por seu compromisso com o rigor teórico e a coerência metodológica. Em vez de adotar modismos pedagógicos, Saviani (2011) propõe um retorno ao fundamento filosófico da educação como atividade humana mediada. Ele enfatiza que o conhecimento escolar não deve ser tratado como mera informação, mas como síntese teórica que permite compreender e intervir na realidade.

“A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p. 14). Essa formulação expressa a defesa da escola como instituição de socialização da cultura científica, artística e filosófica, contrapondo-se às tendências que subordinam o ensino às demandas do mercado.

Do ponto de vista histórico, a PHC dialoga com autores como Marx, Engels e Gramsci. Saviani (2011), destaca que o papel da escola é possibilitar o domínio dos instrumentos culturais que ampliem a capacidade dos indivíduos de compreender as contradições sociais. Como sublinham Gonçalves e Gonçalves (2021, p. 399), a pedagogia histórico-crítica “propõe uma teoria pedagógica para transformações na educação e no sistema educacional, capazes de transformar o social” (p. 399).

No campo da filosofia da educação, Saviani (2011) defende a indissociabilidade entre epistemologia e política. O conhecimento não é apenas um instrumento de compreensão do mundo, mas de sua transformação. Essa visão rompe com a neutralidade

científica e com a pedagogia adaptativa, que restringe o papel da escola à preparação para o mercado de trabalho. O autor ressalta que, ao compreender o mundo, o sujeito torna-se capaz de transformá-lo, o que confere ao ato educativo uma dimensão ética e política.

“A escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputa de classes; e sua função social deve ser compreendida no interior da luta pela apropriação do conhecimento como instrumento de libertação” (Saviani, 2025, p. 32). Esse entendimento reforça a função social da escola pública como espaço de resistência, onde o saber se converte em força produtiva da consciência.

A pedagogia histórico-crítica não se limita à análise teórica; ela propõe uma prática pedagógica orientada pela dialética entre o singular, o particular e o universal. A formação humana, nessa perspectiva, não é apenas cognitiva, mas também ética e estética, comprometida com a totalidade da experiência humana.

Segundo Saviani (2025), a efetivação dos princípios da PHC requer também uma política educacional que assegure condições materiais e simbólicas para o trabalho docente. É indispensável que o professor disponha de tempo, formação e reconhecimento social para desenvolver uma prática pedagógica coerente com a função humanizadora da escola. A valorização do trabalho educativo implica compreender o ensino como atividade intelectual complexa, que exige intencionalidade, planejamento e engajamento ético.

Nesse contexto, a escola assume uma dupla função: preservar e reinventar o conhecimento humano. Preservar, porque é responsável por transmitir o acervo cultural acumulado historicamente; reinventar, porque essa transmissão não se limita à repetição, mas se converte em reconstrução crítica da experiência coletiva. A cada geração, o ato de ensinar e aprender reabre o ciclo de produção da humanidade no homem, reafirmando a dimensão histórica e transformadora da educação.

A pedagogia histórico-crítica parte do princípio de que o saber não é algo acabado a ser simplesmente transmitido, mas uma construção histórica a ser apropriada e reconstruída pelos sujeitos. Nesse processo, o professor é o mediador que conduz o aluno à superação de sua visão imediata, promovendo a passagem da consciência comum para a consciência crítica. O conhecimento, assim, deixa de ser um fim em si mesmo e torna-se instrumento de libertação (Saviani, 2011, p. 73).

Segundo Mattioli (2013), a PHC recupera o papel do professor como mediador crítico, cuja tarefa é promover o acesso ao conhecimento e estimular o pensamento reflexivo dos alunos.

Os fundamentos históricos e filosóficos da pedagogia histórico-crítica reafirmam que a escola é o espaço legítimo para o desenvolvimento da consciência de classe e da autonomia intelectual. A centralidade do conhecimento, a valorização da prática social e o compromisso com a transformação social convergem para uma pedagogia da emancipação humana.

Saviani (2011) resgata o sentido social do ensino e recoloca o conhecimento no centro da prática educativa. Ao contrário das tendências que reduziram a escola à mera função técnica ou adaptativa, a PHC reafirma seu papel emancipador. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, ela compreende a educação como prática social orientada pela transformação da realidade.

A prática educativa é o modo pelo qual se opera, na escola, a passagem do saber objetivo à apropriação subjetiva desse saber, de tal modo que os indivíduos possam agir conscientemente sobre o mundo e transformá-lo. A pedagogia histórico-crítica é, assim, uma pedagogia da mediação: entre o homem e o mundo, entre o conhecimento e a ação, entre a teoria e a prática” (Saviani, 2011, p. 72).

A contribuição essencial dessa teoria reside em entender que a formação humana não é um processo espontâneo, mas intencional e socialmente determinado. A educação, ao articular prática social e saber sistematizado, transforma-se em instrumento de emancipação. Por meio dos cinco momentos do método histórico-crítico (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social transformada) o ensino deixa de ser mera transmissão de informações para se converter em um processo de construção consciente.

Não se trata de opor a prática à teoria, mas de compreender que uma prática desprovida de teoria é cega, e uma teoria desvinculada da prática é vazia. O conhecimento adquire sentido na medida em que possibilita ao homem agir sobre a realidade de forma crítica e transformadora (Saviani, 2008, p. 10).

A PHC também reafirma a função social da escola pública como instituição que deve garantir às classes trabalhadoras o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. A luta por uma escola democrática e de qualidade implica a defesa do ensino como direito e não como privilégio. Para Saviani (2025), a escola não pode abdicar de sua tarefa de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico, pois é por meio dele que os sujeitos conquistam sua autonomia intelectual.

A escola é o espaço de sistematização dos conhecimentos e de socialização dos bens culturais. Ela se torna verdadeiramente democrática quando cumpre a função de assegurar a todos os indivíduos o domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam compreender e transformar as condições de sua existência (Saviani, 2025, p. 33).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica articula teoria, método e compromisso ético, configurando-se como uma pedagogia da práxis. Sua atualidade revela-se na crítica às políticas educacionais neoliberais e às práticas pedagógicas que priorizam competências instrumentais em detrimento da formação integral. A defesa do conhecimento clássico, da mediação docente e da escola pública como espaço de humanização reafirma o caráter revolucionário da proposta de Saviani.

## **OS CINCO MOMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA**

A PHC propõe um método de ensino estruturado em cinco momentos dialeticamente articulados: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social transformada. Esses momentos expressam a compreensão de que a aprendizagem é um processo histórico e social, no qual o aluno reconstrói o conhecimento por meio da mediação pedagógica. Tal estrutura busca superar tanto o espontaneísmo quanto o tecnicismo, articulando teoria e prática em uma perspectiva transformadora.

A versão mais recente da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (2025), reafirma a atualidade e a coerência de sua proposta diante das transformações recentes no campo educacional. O autor argumenta que as políticas curriculares brasileiras, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendem a esvaziar o sentido social do ensino ao reduzir o conhecimento a competências e habilidades de caráter instrumental. Em oposição a essa lógica, a PHC insiste na centralidade do conteúdo e na mediação docente como formas de resistência pedagógica. O ato de ensinar é compreendido como um gesto político e intelectual, que visa à formação integral dos sujeitos e à democratização efetiva da cultura.

Saviani (2025) também destaca que a pedagogia histórico-crítica não deve ser entendida como um modelo fixo, mas como uma concepção dinâmica, aberta às demandas históricas da realidade escolar. Sua força reside na articulação entre teoria e prática, o que a torna capaz de dialogar criticamente com as condições concretas da

educação brasileira sem perder o compromisso com a emancipação humana. O processo pedagógico, nessa perspectiva, é uma forma de trabalho que visa à produção da consciência crítica e ao desenvolvimento das potencialidades humanas, superando tanto o tecnicismo reprodutivo quanto o espontaneísmo despolitizado.

**Figura 1** – 5 Momentos da PHC.



**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro momento, a prática social inicial, representa o ponto de partida do processo educativo. Nele, professores e estudantes se situam na realidade concreta que será objeto de estudo. Saviani (2011) explica que é a partir da prática social que emergem as necessidades humanas e as contradições que motivam o conhecimento. Essa etapa implica reconhecer que o ensino não parte do vazio, mas da realidade vivida, que precisa ser compreendida criticamente.

É na prática social que professores e alunos se encontram situados; é dela que partem e a ela devem retornar. A prática social inicial não é apenas o ponto de partida do processo pedagógico, mas o elemento constitutivo de sua própria dinâmica, pois é nela que se colocam os problemas e contradições que impulsionam a aprendizagem e orientam o movimento do conhecimento (Saviani, 2011, p. 65).

O segundo momento é a problematização, na qual os conteúdos são questionados a partir das contradições observadas na prática social. Nessa fase, o professor provoca o aluno a refletir sobre o porquê das coisas, desenvolvendo a consciência da necessidade de aprender. A problematização cumpre, assim, a função de romper com o senso comum, mobilizando o aluno para o enfrentamento intelectual da realidade.

A problematização consiste na identificação das questões fundamentais que emergem da prática social e que não podem ser resolvidas com os conhecimentos espontâneos. É nesse momento que se explicita a necessidade do saber sistematizado, e o professor assume o papel de mediador entre o cotidiano e o conhecimento científico (Saviani, 2011, p. 67).

O terceiro momento é a instrumentalização, correspondente à apropriação dos conhecimentos sistematizados que possibilitam compreender a realidade em profundidade. Trata-se do contato com o saber científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade. Nessa etapa, o professor exerce papel decisivo ao selecionar e organizar conteúdos que expressem os elementos clássicos da cultura e que possam ser apropriados pelos alunos como ferramentas de leitura do mundo.

A instrumentalização é o momento em que os conhecimentos sistematizados, elaborados ao longo da história, são postos à disposição dos educandos. É o instante em que se dá o acesso aos instrumentos intelectuais que permitem ao homem apropriar-se da cultura produzida pela humanidade, desenvolvendo suas capacidades de compreensão e ação (Saviani, 2011, p. 68).

O quarto momento é a catarse, que corresponde ao salto qualitativo do pensamento. É o momento em que o conhecimento aprendido é interiorizado e reelaborado criticamente, possibilitando uma nova compreensão da realidade. A catarse é, portanto, a culminância do processo educativo, na qual o aluno reconstrói o saber de forma autônoma e reflexiva.

A catarse é a expressão da passagem da consciência ingênua à consciência crítica; é o momento em que o aluno assimila o conteúdo, superando a simples memorização. Trata-se de uma síntese superior entre o conhecimento teórico e a prática social, em que o saber adquire sentido transformador (Saviani, 2011, p. 69).

Por fim, a prática social transformada representa o retorno à realidade, agora mediado pelo conhecimento adquirido. É nela que se efetiva a unidade entre teoria e prática, e o sujeito passa a atuar sobre o mundo com maior consciência e criticidade. Esse

último momento explicita o compromisso ético e político da PHC, que entende a educação como prática voltada à emancipação e à superação das condições de alienação.

A prática social transformada é o ponto de chegada do processo educativo, quando o conhecimento se converte em instrumento de intervenção. O aluno retorna à prática com uma nova compreensão, capaz de orientar ações mais conscientes e transformadoras. Assim, o processo educativo realiza sua função social: contribuir para a emancipação humana (Saviani, 2011, p. 71).

Os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica não devem ser interpretados como etapas rígidas ou lineares, mas como dimensões dialéticas de um mesmo movimento. Saviani (2011) enfatiza que o processo educativo é contínuo, e que cada nova prática social abre possibilidades de novas aprendizagens e transformações. Assim, o ensino é compreendido como processo dinâmico de apropriação e reconstrução cultural.

De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2021), a estrutura proposta por Saviani permite que o trabalho docente seja guiado por uma lógica de totalidade, em que o conteúdo não é reduzido à técnica, mas compreendido em sua função humanizadora. As autoras observam que “a pedagogia histórico-crítica propõe a reconstrução do papel do professor como intelectual transformador, comprometido com a luta pela igualdade social” (Gonçalves; Gonçalves, 2021, p. 404).

Mattioli (2013) acrescenta que o método da PHC representa a síntese entre a pedagogia e a política, ao reconhecer que o ato de ensinar é também um ato de libertação. Para ela, o professor é mediador da consciência crítica e do acesso à cultura, e o conhecimento, longe de ser um fim em si, torna-se instrumento de transformação.

O trabalho docente, à luz da pedagogia histórico-crítica, é concebido como prática social que visa à transformação da consciência e das condições de existência. O professor é aquele que conduz o educando à apropriação dos saberes clássicos e à capacidade de agir criticamente sobre o mundo” (Saviani, 2008, p. 9).

Dessa forma, os cinco momentos da PHC configuram um percurso de formação integral, em que o conhecimento é compreendido como prática social mediadora da emancipação humana. O método elaborado por Saviani transcende as abordagens didáticas tradicionais, tornando-se uma filosofia da educação comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Histórico-Crítica reafirma o compromisso da educação com a emancipação humana e a transformação social. Ao compreender a escola como espaço de mediação entre o saber elaborado e a vida concreta, essa proposta resgata a centralidade do conhecimento e do trabalho docente como instrumentos de humanização. A função educativa, nesse sentido, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas à criação de condições para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade em que vivem.

A abordagem histórico-crítica reconhece que a formação integral do indivíduo exige uma relação consciente entre teoria e prática. A prática educativa deve partir da realidade concreta, problematizá-la e conduzir os estudantes à compreensão das causas históricas que estruturam as desigualdades e limitações sociais. Ao final do processo, espera-se que a aprendizagem se traduza em ação transformadora, marcada por autonomia intelectual e compromisso ético.

A escola, nesse horizonte, é entendida como instituição social de valor estratégico. É nela que se organizam os saberes sistematizados da humanidade e onde se formam as bases para o pensamento crítico. Uma escola verdadeiramente democrática é aquela que garante o acesso equitativo ao conhecimento e que se opõe à lógica excludente que naturaliza a desigualdade de oportunidades. Ensinar, portanto, é um ato de resistência e de construção coletiva do humano.

A docência assume papel essencial nesse processo. O professor é mediador entre o conhecimento acumulado e a experiência vivida dos alunos, conduzindo o diálogo entre o que o estudante traz e o que a humanidade produziu ao longo da história. Essa mediação exige preparo teórico, clareza política e sensibilidade pedagógica, pois ensinar implica intervir, provocar e orientar a consciência crítica. A prática pedagógica, quando fundamentada na PHC, torna-se um exercício de leitura e reescrita do mundo.

A atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica manifesta-se na resistência às tendências pedagógicas que esvaziam o sentido do conhecimento e subordinam o ensino às demandas do mercado. Ao contrário dessas concepções, Saviani defende a escola como espaço de apropriação cultural e formação integral. Em um contexto de retrocessos e políticas neoliberais, retomar essa pedagogia é reafirmar a educação como direito social e como via de superação da alienação.

A consolidação dessa perspectiva exige um compromisso coletivo entre professores, gestores e comunidade escolar. É necessário que o planejamento, a avaliação e as práticas educativas estejam alinhados à intencionalidade formativa da escola, compreendida como um espaço de socialização do saber e de produção de consciência. O processo educativo, assim, deixa de ser um fim em si mesmo e torna-se parte de um projeto histórico de emancipação.

Conclui-se que a Pedagogia Histórico-Crítica permanece atual por unir o rigor teórico à ação transformadora. Sua defesa da escola pública, do conhecimento científico e da práxis social reafirma a educação como direito humano e como base da vida democrática. Mais do que uma metodologia, ela é uma concepção de mundo que enxerga na formação crítica o caminho possível para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária.

## REFERÊNCIAS

- GONÇALVES, Mirelle Cristina; GONÇALVES, Suzany Faíny. Saviani: pedagogia histórico-crítica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 21, p. 399-407, 2021.
- LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. A Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: aproximações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MATTIOLI, D. D.; SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235 p.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina (RBBA)**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

## CAPÍTULO II

### JOSÉ CARLOS LIBÂNEO E SUAS REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Patrícia Pereira Luz

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

Maria Auxiliadora Silva Bezerra

Danielle Gomes Rosa de Oliveira

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-02

#### RESUMO

Este capítulo aborda as contribuições de José Carlos Libâneo para o debate sobre a democratização do ensino, indo além do simples acesso à escola para focar nos processos internos que determinam sua qualidade e caráter democrático. A análise parte da premissa de que a democratização efetiva exige uma transformação da organização e da gestão do trabalho pedagógico. O referencial teórico centra-se na classificação das tendências pedagógicas proposta por Libâneo, que distingue as correntes liberais das progressistas, e em sua análise dos elementos constitutivos do trabalho docente – planejamento, ensino, avaliação. O objetivo é explorar como a articulação entre uma teoria pedagógica crítica e uma gestão escolar democrática pode materializar uma escola pública de qualidade para todos. A metodologia consiste na análise conceitual e na articulação das ideias de Libâneo com os desafios concretos da prática escolar contemporânea. A discussão demonstra que a democratização não se restringe a gestão administrativa, mas envolve uma prática de ensino que incorpore a participação dos alunos, a socialização do conhecimento e uma avaliação formativa. Os resultados apontam para a necessidade de o professor dominar não apenas os conteúdos de sua disciplina, mas também os fundamentos da didática e da organização do trabalho em sala de aula. A conclusão sublinha que, para Libâneo, a democratização da escola é um processo contínuo que depende, em grande medida, da competência político-pedagógica do educador para fazer escolhas conscientes e implementar uma prática docente coerente com os ideais de uma sociedade mais justa.

**Palavras-chave:** Libâneo. Democratização. Trabalho Pedagógico.

#### INTRODUÇÃO

José Carlos Libâneo é reconhecido como um dos principais pensadores da pedagogia brasileira e uma referência incontornável nas discussões sobre a escola pública e seu papel social. Sua obra emerge no contexto de redemocratização do país, quando a educação passa a ser concebida como instrumento de emancipação humana e de superação das desigualdades históricas. Desde os anos 1980, o autor tem buscado

compreender os fundamentos teóricos e práticos do processo educativo, articulando o ensino, a didática e a gestão como dimensões interdependentes da formação escolar.

A democratização do ensino, de acordo com Libâneo (2005), envolve mais do que o acesso físico à escola: implica garantir o direito ao conhecimento e à aprendizagem efetiva. Essa concepção parte do entendimento de que a educação só cumpre sua função social quando possibilita aos sujeitos a apropriação dos saberes científicos, artísticos e filosóficos acumulados pela humanidade. Democratizar, portanto, significa assegurar que a escola se torne um espaço de produção e de socialização do conhecimento sistematizado, condição indispensável à cidadania crítica.

A partir dessa perspectiva, Libâneo (2001) critica as práticas educativas que reduzem o ensino a atividades de mera socialização ou a métodos tecnicistas desprovidos de sentido formativo. Em sua visão, a escola democrática precisa superar tanto o espontaneísmo pedagógico quanto o adestramento tecnocrático, afirmando a centralidade do professor como mediador entre o saber científico e a experiência dos alunos. A função docente, nesse sentido, é de natureza intelectual, exigindo planejamento, intencionalidade e reflexão crítica sobre o processo educativo.

Ao propor uma concepção de educação orientada pelo princípio da igualdade, Libâneo (2001) destaca que a democratização da escola deve ocorrer simultaneamente em duas dimensões: a social e a pedagógica. A primeira refere-se à ampliação do acesso e à garantia de condições de permanência; a segunda, à qualidade do ensino e à efetividade do aprendizado. Isso significa que não há democratização real sem que o aluno tenha acesso ao conhecimento elaborado que o habilite a compreender e intervir na realidade social.

Em suas reflexões sobre a escola pública, Libâneo (2005) evidencia a existência de um dualismo estrutural que reproduz as desigualdades sociais. Ele observa que há, de um lado, escolas destinadas às classes privilegiadas, que priorizam o domínio do conhecimento e o desenvolvimento intelectual; e, de outro, instituições voltadas às camadas populares, que assumem um caráter assistencial, centrado em práticas afetivas e pouco exigentes em termos cognitivos. Essa diferenciação reforça a desigualdade cultural e compromete o ideal de uma educação verdadeiramente democrática.

O autor argumenta que a superação desse dualismo requer o fortalecimento do papel social e intelectual da escola pública. Para isso, é indispensável resgatar a

centralidade do ensino e da aprendizagem como processos orientados pela razão e pela cultura (Libâneo, 2005). A democratização do ensino, em sua acepção mais profunda, está diretamente ligada à valorização do trabalho docente, à organização intencional do processo educativo e à defesa do conhecimento como direito universal.

Nesse contexto, a didática ocupa posição central na obra de Libâneo. Ela é compreendida como o campo de estudo que articula teoria e prática, orientando o professor na mediação entre o saber e o aluno. Diferente de uma concepção meramente técnica, a didática é vista como um instrumento teórico que possibilita compreender o ensino em sua totalidade, integrando os aspectos políticos, epistemológicos e metodológicos da prática pedagógica (Libâneo, 2009). Dessa forma, ela se torna um elemento essencial da democratização escolar.

A formação do professor, segundo o autor, deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o conhecimento das dimensões sociais, culturais e éticas do ensino. A prática pedagógica demanda uma competência político-pedagógica capaz de articular o saber científico à realidade concreta dos estudantes (Libâneo, 2021). Nessa direção, o professor é concebido como agente de transformação e de construção de uma escola comprometida com a igualdade e a justiça social.

Outro ponto central nas reflexões de Libâneo (2009) diz respeito à gestão democrática. O autor defende que a democratização da escola se materializa por meio da participação efetiva dos sujeitos que a compõem — professores, alunos, famílias e comunidade — nos processos de decisão e de organização institucional. Essa concepção rompe com a visão burocrática de administração escolar, promovendo a corresponsabilidade e a cooperação como fundamentos do trabalho coletivo.

A gestão democrática, articulada à prática docente crítica, constitui o eixo estruturante de uma escola pública de qualidade social. Ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia dos sujeitos, ela fortalece o sentido coletivo da ação educativa, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais participativo, ético e solidário. Assim, a democratização não é apenas uma questão de gestão, mas de cultura institucional e de compromisso político-pedagógico.

O conjunto da obra de Libâneo revela uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e com a formação integral dos sujeitos. Sua reflexão ultrapassa o campo técnico do ensino, alcançando dimensões éticas e políticas mais amplas. Ao propor

uma escola que ensina, forma e transforma, o autor reafirma a necessidade de resgatar o valor do conhecimento e da prática docente como instrumentos de democratização e de justiça social.

Conclui-se que as contribuições de Libâneo permanecem fundamentais para o debate educacional brasileiro. Sua defesa de uma escola pública orientada pela igualdade e pela qualidade do ensino oferece bases teóricas consistentes para repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas atuais. Democratizar a escola, em seu sentido mais profundo, é garantir a todos os estudantes o direito de aprender e de participar, de forma crítica e consciente, da construção do saber e da vida em sociedade.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em uma abordagem bibliográfica e teórico-conceitual. Essa opção metodológica busca compreender o pensamento de José Carlos Libâneo no contexto da democratização da escola pública, a partir da interpretação crítica de suas obras e de autores correlatos. Segundo Nunes, Farias e Nóbrega-Therrien (2021), a pesquisa qualitativa, especialmente no campo da educação, não se restringe à descrição dos fenômenos, mas procura interpretá-los em sua complexidade, reconhecendo a dimensão social, política e ética do conhecimento. Assim, o foco está na análise das concepções pedagógicas e nas relações entre teoria e prática que permeiam o trabalho docente e a gestão escolar.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas complementares: levantamento das fontes, seleção do material teórico e análise interpretativa. O levantamento inicial concentrou-se na identificação de obras de José Carlos Libâneo publicadas entre as décadas de 1980 e 2020, com ênfase em textos que abordam a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o trabalho docente e a gestão democrática. Na sequência, realizou-se a leitura analítica das obras, com o objetivo de extrair categorias teóricas centrais, como *democratização do ensino*, *qualidade social da escola* e *função política da docência*. O exame das ideias foi orientado por uma perspectiva crítica, buscando compreender como o autor articula o papel da escola à formação de sujeitos autônomos e conscientes.

De acordo com Vieira et al. (2017), a metodologia científica é uma prática interdisciplinar que envolve rigor conceitual, coerência lógica e sensibilidade ética, pois

investigar significa produzir conhecimento comprometido com a transformação da realidade. A pesquisa bibliográfica, nessa perspectiva, não é uma simples reunião de textos, mas um exercício de reconstrução teórica que permite reinterpretar autores e contextos. O método teórico-conceitual adotado nesta investigação tem por finalidade situar o pensamento de Libâneo dentro das discussões contemporâneas sobre educação, evidenciando sua atualidade e potencial crítico.

A pesquisa científica, quando compreendida em sua essência, não é apenas um conjunto de técnicas e normas, mas um movimento de busca, de indagação e de diálogo com o mundo. Pesquisar é interrogar o real e, ao mesmo tempo, interrogar-se a si mesmo, reconstruindo conceitos, confrontando ideias e ampliando horizontes. Essa é a dimensão formativa da pesquisa, que ultrapassa a mera sistematização de dados e se transforma em prática reflexiva de construção de saberes (Nunes; Farias; Nóbrega-Therrien, 2021, p. 9).

Inspirada por essa concepção, a pesquisa aqui apresentada foi conduzida como um processo reflexivo e interpretativo, no qual o pesquisador estabelece um diálogo contínuo com as fontes teóricas. A leitura das obras de Libâneo (2005) buscou identificar coerências, tensões e permanências no pensamento do autor, relacionando-as aos desafios contemporâneos da escola pública. Essa interpretação teve caráter hermenêutico, orientada pelo princípio de que compreender um autor é também compreender o contexto histórico e as condições sociais que dão sentido à sua produção. O método, portanto, alia rigor científico e sensibilidade crítica, articulando o estudo conceitual à responsabilidade social da pesquisa em educação.

Dessa forma, a metodologia adotada não se limita à exposição de ideias, mas propõe uma reconstrução crítica das bases teóricas que sustentam a proposta de democratização da escola pública formulada por José Carlos Libâneo. A articulação entre leitura, interpretação e reflexão permitiu delinear um panorama coerente das principais categorias do autor, evidenciando sua contribuição para a consolidação de uma pedagogia voltada à emancipação humana e à qualidade social da educação. A pesquisa bibliográfica, ao promover o diálogo entre teoria e prática, reafirma o compromisso ético, político e formativo da produção científica em educação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A obra de José Carlos Libâneo é amplamente reconhecida por sistematizar uma das classificações mais didáticas e influentes das tendências pedagógicas na educação

brasileira. Sua proposta busca compreender as concepções teóricas e práticas que orientam o trabalho docente e as diferentes finalidades atribuídas à escola ao longo da história. Ao organizar o campo pedagógico em dois grandes grupos — as tendências liberais e as tendências progressistas —, o autor oferece uma leitura crítica das correntes educacionais e de seus compromissos ideológicos, permitindo identificar as bases epistemológicas, políticas e metodológicas de cada uma delas.

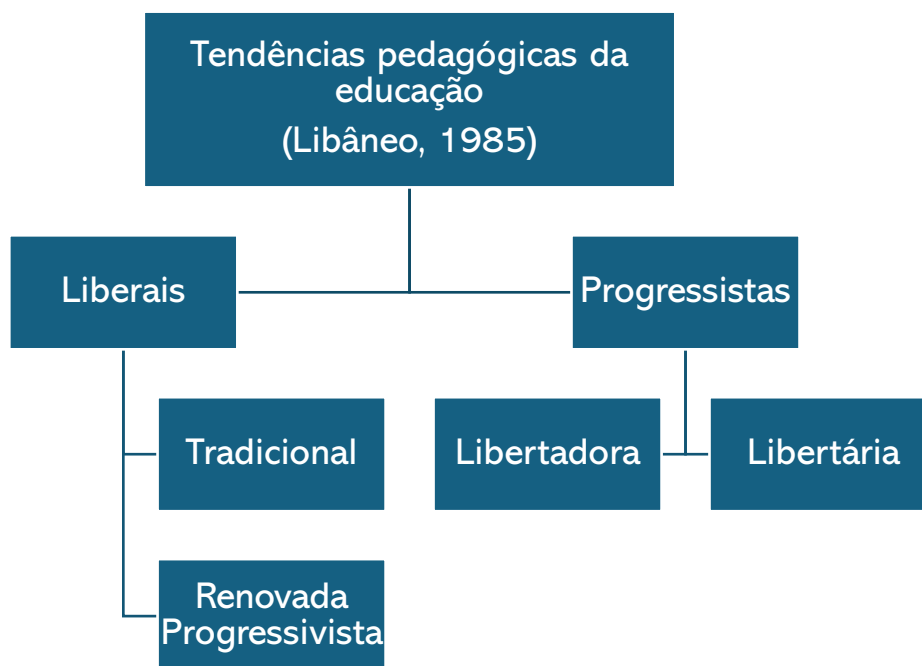
De modo geral, as tendências liberais se originam da concepção de homem e sociedade própria do liberalismo clássico, em que o indivíduo é visto como autônomo e responsável pelo próprio sucesso. Nessa perspectiva, a educação tem como função ajustar o sujeito à ordem social existente, promovendo a adaptação e a manutenção do status quo. Libâneo aponta que, nesse modelo, o conhecimento assume um caráter instrumental, e o ensino é conduzido de forma hierárquica, centrado na figura do professor como transmissor de conteúdos. As práticas pedagógicas derivadas dessa concepção tendem a privilegiar a disciplina, o rendimento e o controle, em detrimento da reflexão crítica.

De modo geral, as tendências liberais se originam da concepção de homem e sociedade própria do liberalismo clássico, em que o indivíduo é visto como autônomo e responsável pelo próprio sucesso. Nessa perspectiva, a educação tem como função ajustar o sujeito à ordem social existente, promovendo a adaptação e a manutenção do status quo. Libâneo aponta que, nesse modelo, o conhecimento assume um caráter instrumental, e o ensino é conduzido de forma hierárquica, centrado na figura do professor como transmissor de conteúdos. As práticas pedagógicas derivadas dessa concepção tendem a privilegiar a disciplina, o rendimento e o controle, em detrimento da reflexão crítica.

Libâneo (1985) ressalta que as tendências liberais se subdividem, segundo o autor, em quatro modalidades: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. A pedagogia tradicional, dominante até o início do século XX, baseia-se na transmissão direta do saber e na autoridade do professor. Já a pedagogia renovada progressivista, influenciada pelo movimento escolanovista, introduz uma concepção centrada na atividade do aluno e na aprendizagem pela experiência. A renovada não-diretiva, inspirada em Carl Rogers, enfatiza a dimensão afetiva e a liberdade do estudante, reduzindo o papel do professor à função de facilitador (Libâneo, 1985). Por fim, a pedagogia tecnicista, vinculada ao período da ditadura militar, introduz a racionalidade

produtivista e a ênfase na eficiência, convertendo o processo educativo em um sistema de instrução controlado por objetivos e resultados mensuráveis.

**Figura 1** - Tendências Pedagógicas segundo Libâneo (1985).



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Libâneo (1985) observa que essas tendências, apesar de suas diferenças, compartilham uma mesma matriz ideológica liberal, que subordina a educação à lógica do mercado e à reprodução das desigualdades sociais. Em suas palavras:

As pedagogias de tendência liberal, nas suas diversas versões, mantêm a escola atrelada à função de ajustar os indivíduos à sociedade. A ênfase recai no desenvolvimento de habilidades e atitudes que favorecem a adaptação, em vez da compreensão crítica da realidade. Dessa forma, o aluno é preparado para desempenhar papéis sociais predefinidos, e o ensino perde seu caráter emancipador (Libâneo, 1985, p. 27).

A pedagogia tradicional, embora frequentemente criticada, contribuiu para a institucionalização da escola moderna e para a organização dos conteúdos escolares. No entanto, sua rigidez e seu autoritarismo a tornaram incompatível com as demandas democráticas da sociedade contemporânea. Por outro lado, as pedagogias renovadas, ao deslocarem o foco do ensino para a aprendizagem, acabaram, segundo Libâneo (1985), diluindo o papel do conhecimento escolar. O risco dessas abordagens está em transformar

a prática educativa em mera vivência ou em processo espontâneo, esvaziando o potencial formativo dos conteúdos científicos e culturais.

Em contraposição às tendências liberais, surgem as tendências progressistas, que compreendem a educação como prática social voltada à transformação da realidade. Nessa vertente, a escola deixa de ser vista como espaço de adaptação e passa a ser concebida como ambiente de conscientização e emancipação. Libâneo (2009) distingue três grandes correntes progressistas: a libertadora, inspirada em Paulo Freire; a libertária, associada à pedagogia autogestionária; e a crítico-social dos conteúdos, da qual o próprio autor é o principal formulador.

A pedagogia libertadora, centrada no diálogo e na conscientização, busca aproximar a escola das experiências de vida dos alunos, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade social. A libertária, por sua vez, propõe uma organização escolar horizontal, em que a autoridade é substituída pela autogestão e pela cooperação entre os sujeitos do processo educativo. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos combina a valorização do saber sistematizado com o compromisso político de transformação social. Ela parte do pressuposto de que o conhecimento é o mediador entre a prática social e o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes (Libâneo, 2021).

Ao definir os princípios da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo (1985) esclarece que o papel da escola é transmitir o saber elaborado de modo intencional e sistemático, assegurando às classes trabalhadoras o acesso aos bens culturais e intelectuais produzidos historicamente. Ele afirma:

A escola, como instituição social, não pode abrir mão da tarefa de ensinar o conhecimento sistematizado. É por meio dele que os indivíduos compreendem as relações sociais e se tornam capazes de transformá-las. Ensinar, nesse sentido, é um ato político, porque implica decidir quais saberes são socialmente relevantes e como devem ser apropriados pelos alunos (Libâneo, 1985, p. 41).

Essa formulação traduz a essência da pedagogia crítica proposta pelo autor: o ensino é uma atividade mediadora entre o mundo objetivo e a consciência do sujeito, e sua finalidade é a formação de indivíduos capazes de compreender e intervir na realidade. A democratização da escola pública, portanto, exige que o ensino assuma a responsabilidade de socializar o conhecimento e de formar cidadãos intelectualmente autônomos (Libâneo, 1985).

Em textos posteriores, Libâneo (2005) revisita a tipologia das tendências pedagógicas à luz das transformações sociais e culturais do século XXI. O autor reafirma a atualidade da pedagogia crítico-social dos conteúdos, sobretudo diante das reformas educacionais neoliberais que reduzem o ensino a treinamento de competências. Ele observa que a luta pela democratização da escola passa, inevitavelmente, pela disputa em torno do currículo e pela defesa do conhecimento como direito público. Conforme suas palavras:

A questão crucial da escola contemporânea é preservar o valor do conhecimento diante das pressões economicistas que o transformam em mercadoria. A pedagogia crítico-social dos conteúdos reafirma o compromisso com a formação humana integral e com a valorização do trabalho intelectual como forma de resistência à banalização do ensino (Libâneo, 2005, p. 53).

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2005) argumenta que a educação crítica deve equilibrar a função política da escola com sua dimensão cognitiva. O ensino não pode ser reduzido à mera denúncia das desigualdades, mas deve promover a compreensão teórica da realidade. Assim, a pedagogia progressista propõe uma síntese entre o compromisso social e o rigor científico do trabalho docente, garantindo que o processo educativo se mantenha ancorado na racionalidade, na ética e na historicidade do conhecimento.

A prática educativa de caráter crítico requer a articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre o pensar e o fazer. A função do professor é organizar o ensino de modo que o aluno possa se apropriar do saber historicamente produzido e, a partir dele, transformar sua própria experiência (Libâneo, 1985, p. 44).

Dessa forma, as tendências progressistas delineadas por Libâneo (1985) representam um avanço teórico na compreensão da função social da escola. Elas reafirmam que o conhecimento não é neutro nem estático, mas uma construção histórica que deve ser democratizada. A pedagogia crítico-social dos conteúdos sintetiza esse movimento, ao propor uma prática educativa que, sem abandonar o rigor científico, orienta-se pela emancipação humana e pela igualdade social.

Por fim, a tipologia das tendências pedagógicas proposta por Libâneo permanece atual por sua capacidade de interpretar criticamente o sistema educacional brasileiro. Sua contribuição não se limita à classificação das correntes, mas oferece um instrumento analítico que auxilia o professor a reconhecer os fundamentos de sua própria prática. Ao compreender o lugar histórico e político de cada concepção pedagógica, o educador pode

agir com maior consciência e intencionalidade, tornando o ensino um espaço efetivo de formação crítica e democrática.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**

A gestão democrática constitui um dos princípios centrais para a consolidação de uma escola pública de qualidade, articulando participação, autonomia e compromisso coletivo. De acordo com Libâneo (2001), a democratização da escola não se resume à eleição de diretores ou à descentralização administrativa, mas implica a construção de um ambiente de participação efetiva nos processos de decisão, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico. Essa concepção parte da compreensão de que a gestão deve promover a integração entre as dimensões política e técnica do trabalho educativo, garantindo a coerência entre o projeto pedagógico e as ações cotidianas da escola.

Para o autor, a autonomia da escola é indissociável da democratização das relações internas e da corresponsabilidade de todos os sujeitos escolares. Em suas palavras:

A autonomia da escola é o contraponto da centralização da gestão do sistema escolar, que retira das escolas, dos professores, pais e especialistas o poder de iniciativa e decisão. Implica uma organização escolar que supera a visão verticalizada do sistema de ensino, de modo que as escolas possam traçar seu próprio caminho. Essa é a ideia de suporte do projeto pedagógico (Libâneo, 2001, p. 163).

Essa visão de autonomia, contudo, não exclui a necessidade de coordenação técnica e de planejamento sistemático. A democratização, para Libâneo, exige uma reconfiguração das práticas de gestão, superando tanto o autoritarismo quanto o improvisado. Ele adverte que a participação não pode ser confundida com ausência de direção, pois “autonomia e participação não podem servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas” (Libâneo, 2001, p. 166).

Assim, o autor propõe uma gestão equilibrada, capaz de articular a dimensão política — que assegura a participação e o diálogo, com a dimensão técnica, que garante a eficiência pedagógica. Essa articulação é essencial para que o projeto político-pedagógico se torne instrumento real de transformação da prática escolar, e não mero documento formal.

Considero que um passo positivo para o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por professores e pedagogos, ligando o projeto pedagógico, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação (Libâneo, 2001, p. 171).

Nesse sentido, a gestão democrática demanda o reconhecimento da escola como espaço de formação continuada e reflexão coletiva. Libâneo (2012) destaca que, diante do avanço de políticas neoliberais e do enfraquecimento da escola pública, é imprescindível resgatar o papel político-pedagógico da instituição. A defesa de uma gestão democrática está intrinsecamente ligada à luta contra o dualismo escolar e à garantia do direito ao conhecimento como condição de cidadania.

A luta política e profissional pelas conquistas sociais – entre elas, o ensino público – é um dever ético dos educadores. [...] São necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática (Libâneo, 2012, p. 62)

Por fim, a proposta de gestão democrática formulada por Libâneo (2012) articula-se à perspectiva da escola como espaço de humanização, onde a administração e a pedagogia se unem em favor da aprendizagem e da formação cidadã. A autonomia escolar, longe de significar isolamento, implica responsabilidade coletiva e compromisso com o bem comum. Nesse horizonte, a gestão democrática se afirma não apenas como princípio administrativo, mas como fundamento ético e político do trabalho educativo.

## **A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO COMO PROCESSO INACABADO**

Libâneo (2012) identifica que a escola pública brasileira consolidou um modelo dualista, escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres, o que evidencia o esvaziamento da função formadora do ensino. A democratização formal do acesso não se traduziu em igualdade de condições cognitivas e culturais para os estudantes, pois prevalece um sistema que substitui o direito ao conhecimento pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. A universalização, nesse sentido, foi acompanhada pela precarização da aprendizagem e pelo enfraquecimento do papel político-pedagógico da escola.

O autor destaca que a deterioração da escola pública está associada também à desvalorização do trabalho docente e à ausência de um projeto de formação crítico e contínuo. A docência, em sua visão, deve ser compreendida como “atividade de mediação cultural e de formação humana”, mas as políticas de responsabilização e meritocracia

desviam o foco da aprendizagem para resultados quantitativos. Como afirma Libâneo (2001, p. 168):

Ser professor é cuidar da humanização e da dignidade das pessoas. [...] É preciso garantir uma sólida aprendizagem dos conhecimentos por todos os alunos, estudando permanentemente e transformando a escola em um espaço de formação continuada.

Essa perspectiva revela que o papel docente extrapola a execução técnica: é uma prática ética e política que requer autonomia e reflexão permanente sobre as condições sociais de ensino. A gestão democrática, segundo Libâneo (2001), constitui-se como um princípio estruturante da qualidade social da educação. No entanto, as reformas gerenciais inspiradas em organismos internacionais deslocaram o conceito de qualidade para a lógica de mercado, priorizando produtividade e resultados em detrimento da formação integral. Ele propõe uma redefinição do conceito de “qualidade democrática” que vincule a eficiência administrativa à emancipação humana:

Na lógica neoliberal, qualidade da educação tem significado o provimento das condições para que os indivíduos sejam preparados para a competitividade internacional. Uma pedagogia para a emancipação precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica.

A autonomia escolar, portanto, só é real quando acompanhada de políticas públicas que assegurem condições materiais, participação coletiva e valorização do magistério. Os resultados da análise apontam que a efetiva democratização da escola depende da articulação entre teoria e prática docente, fundamentada em uma didática que una o conhecimento científico à experiência social dos sujeitos.

Libâneo (2009) defende que a escola é uma instância essencial de democratização quando garante aos alunos o acesso à cultura historicamente acumulada e promove o desenvolvimento cognitivo e moral mediado pelo ensino. Assim, a aprendizagem deixa de ser um ato natural e passa a ser um processo socialmente mediado, em que o professor assume o papel de agente transformador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da obra de José Carlos Libâneo evidencia que a democratização da escola pública ultrapassa a noção simplificada de acesso. Trata-se de um processo complexo, que exige condições reais para a apropriação do conhecimento, o

fortalecimento da prática docente e a construção de uma gestão escolar verdadeiramente participativa. A igualdade educacional, sob essa ótica, não é apenas um ideal político, mas uma tarefa pedagógica que se concretiza no cotidiano da sala de aula e na organização coletiva do trabalho escolar.

O pensamento de Libâneo reafirma que a escola pública deve assumir a função social de assegurar às classes trabalhadoras o direito ao saber sistematizado, permitindo-lhes compreender e intervir criticamente na realidade. O ensino, portanto, é um ato político e cultural, cujo valor reside na sua capacidade de formar sujeitos conscientes, autônomos e solidários. Ao recolocar o conhecimento no centro da ação pedagógica, o autor propõe uma concepção de educação que resiste à lógica mercantil e reafirma a formação humana como finalidade essencial do trabalho educativo.

A democratização, nesse sentido, é indissociável da qualidade social da escola. A verdadeira qualidade, para Libâneo, não se mede por indicadores estatísticos, mas pela amplitude das experiências de aprendizagem que a escola oferece e pelo alcance transformador que ela produz na vida dos estudantes. A escola democrática é aquela que se compromete com a emancipação, promovendo a reflexão, a criatividade e o diálogo como formas de desenvolvimento intelectual e moral.

O trabalho docente aparece, em toda a sua obra, como eixo de sustentação desse projeto. Ensinar é um ato de responsabilidade social, que requer planejamento intencional, domínio teórico e sensibilidade ética. A valorização do professor não se resume à melhoria das condições salariais, mas envolve a formação contínua, o reconhecimento do saber pedagógico e a ampliação de sua autonomia profissional. A formação crítica do educador é condição para que o ensino cumpra sua função transformadora.

A gestão democrática, por sua vez, constitui o elo entre a ação individual e o compromisso coletivo. Quando professores, alunos, famílias e comunidade participam ativamente da vida escolar, a escola se converte em espaço de pertencimento e corresponsabilidade. A autonomia institucional não significa isolamento, mas compromisso compartilhado com um projeto de educação pública que seja ético, plural e inclusivo. A democracia na gestão, portanto, é o caminho pelo qual se constrói a escola do diálogo e da cooperação.

Os resultados desta reflexão indicam que o legado de Libâneo permanece atual diante das reformas educacionais contemporâneas, muitas vezes guiadas por interesses econômicos que reduzem a educação a treinamento técnico. Sua pedagogia resiste a essa tendência ao defender uma escola que ensina com rigor e humanidade, que articula teoria e prática e que reconhece o aluno como sujeito histórico em formação. A educação, nessa perspectiva, é instrumento de justiça social e de construção da cidadania crítica.

Conclui-se que as ideias de José Carlos Libâneo oferecem um referencial sólido para repensar os rumos da escola pública brasileira. Sua pedagogia convida a uma revisão profunda das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, lembrando que a democratização só se efetiva quando o conhecimento é socialmente compartilhado e a escola se torna espaço de liberdade, consciência e transformação. Nessa tarefa, o professor é o protagonista de uma ação que é, ao mesmo tempo, intelectual e política: formar para a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 7–24, set./dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática da aprendizagem: entre o ensino e o aprender. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 13–29, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas: o diálogo entre a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 51–86.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15–58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Caderno 11 PAE: conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa

(orgs.). **Didática e formação de professores**: políticas, fundamentos e práticas. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2022. p. 17–44.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública, educação e pobreza: abordagens críticas e práticas de transformação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 19–43, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan./mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educação & Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 7–20, 1998.

NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: retomando o debate. Fortaleza: EdUECE, 2021.

VIEIRA, Américo Augusto Nogueira et al. Metodologia científica no Brasil: ensino e interdisciplinaridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 237-260, jan./mar. 2017.

## CAPÍTULO III

### ESCOLA NOVA E AS ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS: PEDAGOGIAS QUE VALORIZAM O ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

Maurício Aires Vieira

Patrícia Pereira Luz

Maria Auxiliadora Silva Bezerra

Danielle Gomes Rosa de Oliveira

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-03

#### RESUMO

Este capítulo investiga o legado da Escola Nova e o desenvolvimento das abordagens construtivistas, correntes pedagógicas que operaram uma mudança de foco do professor para o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. A exposição inicia situando o movimento da Escola Nova como uma reação ao modelo tradicional de ensino, defendendo princípios como a centralidade do interesse da criança, a aprendizagem pela experiência e o aprender fazendo. O referencial teórico avança para as contribuições de pensadores como John Dewey, Jean Piaget e suas repercussões no construtivismo, enfatizando a ideia de que o conhecimento é construído pela interação do indivíduo com o meio. O objetivo do capítulo é apresentar os fundamentos dessas correntes, destacando suas contribuições para valorizar os processos de pensamento do aprendiz, sem deixar de apontar equívocos comuns na sua interpretação prática, como a ideia de um professor ausente. A metodologia utilizada é histórica e conceitual, traçando a evolução dessas ideias e seus desdobramentos na sala de aula. A discussão central problematiza o equilíbrio entre a atividade do aluno e a intervenção intencional do professor, evitando tanto o autoritarismo quanto o espontaneísmo. A análise conclui que o maior aporte dessas tendências foi reconhecer a criança como um ser capaz, cujo desenvolvimento intelectual deve ser estimulado por meio de ambientes desafiadores e significativos, legado que permanece fundamental para qualquer proposta pedagógica contemporânea.

**Palavras-chave:** Escola Nova. Construtivismo. Aluno Ativo.

#### INTRODUÇÃO

A primeira metade do século XX marcou uma das mais intensas transformações no pensamento pedagógico moderno, impulsionada pela necessidade de reconstruir o papel da escola diante das rápidas mudanças sociais, científicas e culturais. Nesse cenário, emergiu o movimento da Escola Nova, um conjunto de ideias que redefiniu o sentido da educação ao deslocar o foco do ensino centrado no professor para uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essa virada teórica

e metodológica foi profundamente influenciada por pensadores como John Dewey, Maria Montessori, Édouard Claparède, Ovide Decroly e, posteriormente, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

A Escola Nova consolidou-se como uma reação às práticas tradicionais de ensino, consideradas rígidas, verbais e autoritárias. Ela propôs uma nova compreensão do processo educativo, pautada na experiência, na atividade e na liberdade do aluno. Dewey (1938) argumentava que a educação não deveria ser apenas uma preparação para a vida, mas a própria vida em ação, constituindo-se em um processo contínuo de crescimento intelectual e moral. Assim, a aprendizagem deixa de ser vista como mera recepção de informações e passa a ser entendida como uma reconstrução ativa da experiência.

No Brasil, o ideário escolanovista ganhou força nas décadas de 1920 e 1930, sobretudo por meio de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Esses intelectuais, reunidos no movimento da Escola Nova, buscavam articular as concepções pragmatistas de Dewey com as demandas de democratização da educação pública brasileira. A partir dessa influência, consolidou-se o princípio de que a escola deveria formar cidadãos livres, criativos e socialmente responsáveis.

Enquanto a Escola Nova trouxe uma nova concepção pedagógica, o construtivismo consolidou uma nova compreensão psicológica da aprendizagem. Ambas as correntes, ainda que distintas, partilham a valorização do aluno como sujeito de sua formação, enfatizando a autonomia, a curiosidade e a atividade investigativa. A centralidade do estudante, contudo, não significa ausência de direção: trata-se de um equilíbrio entre liberdade e orientação, entre descoberta e mediação docente.

As contribuições de Dewey são fundamentais para compreender a gênese dessas transformações. O autor defendia que a educação é, antes de tudo, um processo social e interativo, no qual o conhecimento emerge da relação entre o indivíduo e o ambiente. Para ele, a escola deve ser um laboratório da vida, um espaço onde os alunos aprendem fazendo, refletindo e cooperando. A prática pedagógica, nessa perspectiva, assume um papel democrático e experimental.

A educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência; o processo e o objetivo da educação são um e o mesmo. Aprender não é uma preparação para a vida, mas a própria vida em ação. A escola, portanto, deve ser uma forma de vida comunitária, onde as crianças aprendem a viver e a cooperar em um ambiente que reproduz, de modo simplificado, as condições essenciais da vida real (Dewey, 1938, p. 45).

Essa concepção de educação experiencial foi reinterpretada por Anísio Teixeira no contexto brasileiro, especialmente na defesa da escola pública como direito social. Para ele, democratizar a educação significava garantir o acesso, mas também transformar a organização do ensino, valorizando o trabalho ativo e a curiosidade intelectual do estudante. Assim, o pensamento de Teixeira representa uma leitura nacional e engajada do ideário de Dewey, associando o aprender fazendo à construção de uma sociedade democrática.

No campo da psicologia da educação, Piaget aprofundou a compreensão da atividade intelectual da criança, destacando que o conhecimento é resultado de uma interação entre sujeito e objeto, mediada por mecanismos de assimilação e acomodação. Essa teoria da equilibração, ao descrever como o pensamento infantil se desenvolve, forneceu subsídios para uma didática centrada na investigação e na autonomia. Vygotsky, por sua vez, acrescentou a dimensão social e cultural da aprendizagem, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é mediado pela linguagem e pela interação.

Essas contribuições transformaram as práticas pedagógicas, inspirando métodos que valorizam a cooperação, o trabalho em grupo e a resolução de problemas. A figura do professor passa, então, de transmissor de conhecimento a mediador de experiências. O ensino torna-se um processo dialógico, em que o docente orienta o estudante a construir sentido a partir de sua própria experiência. Trata-se, como observa Zabala (1998), de um modelo que integra teoria, prática e reflexão crítica.

A metodologia deste estudo, de natureza qualitativa e bibliográfica, visa compreender como as correntes da Escola Nova e do Construtivismo se articulam em torno da valorização do aluno no processo de aprendizagem. Busca-se analisar seus fundamentos teóricos e suas implicações pedagógicas, destacando a importância do professor como organizador do ambiente educativo e mediador da construção do conhecimento. O estudo também problematiza as interpretações equivocadas dessas correntes, que por vezes levaram a práticas espontaneístas e à perda de intencionalidade pedagógica.

Ao longo do capítulo, serão examinados os princípios centrais dessas abordagens, com destaque para os conceitos de experiência, reflexão, autonomia e mediação. Serão exploradas as contribuições de Dewey, Teixeira, Piaget e Vygotsky, bem como as críticas formuladas por autores contemporâneos, a exemplo de Saviani e Libâneo, que ressaltam a necessidade de reintroduzir o papel ativo do professor na prática escolar.

A análise visa demonstrar que, mais do que correntes pedagógicas, a Escola Nova e o Construtivismo representam perspectivas filosóficas e epistemológicas que redefiniram o sentido da educação moderna. Ambas buscam formar sujeitos críticos, criativos e autônomos, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. Tal herança permanece indispensável à reflexão sobre a escola do século XXI, que ainda enfrenta o desafio de equilibrar liberdade, conhecimento e responsabilidade.

Assim, reafirma-se que a valorização do aluno, longe de significar a ausência do professor, implica reconhecer a centralidade da relação pedagógica como espaço de diálogo, de partilha e de construção coletiva do saber. A educação ativa, nesse sentido, não se opõe à direção docente, mas a integra em um processo de cooperação intelectual, que constitui o cerne das pedagogias modernas e de suas repercussões atuais.

## **A ESCOLA NOVA E O CONTEXTO HISTÓRICO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL**

O movimento da Escola Nova emergiu no final do século XIX e início do século XX como uma resposta crítica ao modelo tradicional de ensino, baseado na memorização, na autoridade do professor e na passividade do aluno. Inspirado pelas transformações sociais e científicas da época, o escolanovismo propôs uma nova concepção de educação centrada na experiência, na liberdade e na atividade da criança. A pedagogia, nesse contexto, passou a ser compreendida como um processo dinâmico e interativo, em que o conhecimento se constrói a partir da ação e da reflexão.

A gênese da Escola Nova está intimamente ligada às mudanças provocadas pela Revolução Industrial e pelo avanço das ciências humanas, que exigiam uma formação mais flexível e criativa. A escola, antes voltada à disciplina e à repetição, deveria agora preparar o indivíduo para pensar e agir de modo autônomo em uma sociedade em transformação. Conforme observa Lima (2011), o ideário escolanovista propôs “uma

educação voltada para a vida e não para a submissão, um ensino que estimula a curiosidade e a iniciativa, e não o conformismo e a obediência” (Lima, 2011, p. 37).

Nesse cenário, John Dewey se destacou como o principal teórico do movimento, formulando uma pedagogia democrática e experimental. Para o autor, o objetivo da educação é o crescimento contínuo do indivíduo em interação com o meio social. Dewey rejeitava tanto o ensino puramente tradicional, centrado na autoridade, quanto as concepções espontaneístas que negavam a importância do conhecimento sistematizado. Sua proposta equilibrava liberdade e direção, experiência e reflexão, ação e pensamento crítico.

A escola deve representar a vida presente – tão real e vital para a criança quanto o que ela faz em casa, no bairro ou no campo. A escola é, por isso, a forma mais efetiva de introduzir a criança na sociedade civilizada, pois é nela que a vida se organiza de modo a favorecer o desenvolvimento da inteligência e da cooperação (Dewey, 1959, p. 34).

A concepção de escola como ambiente de vida comunitária redefiniu o papel do professor e do aluno. O professor deixa de ser o transmissor exclusivo do saber e passa a ser o orientador do processo de aprendizagem, responsável por criar situações que estimulem a investigação e o pensamento reflexivo. A criança, por sua vez, é reconhecida como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento a partir da experiência e da resolução de problemas. Essa noção, profundamente ligada ao pragmatismo, sustentava que o valor do conhecimento se manifesta na ação e na sua utilidade prática para a vida social.

No Brasil, o ideário da Escola Nova encontrou em Anísio Teixeira um de seus maiores defensores e reformuladores. Inspirado por Dewey, o educador baiano interpretou a pedagogia progressista à luz das condições históricas e sociais brasileiras, defendendo a escola pública, gratuita e laica como instrumento de democratização da sociedade. Teixeira (1957) compreendia que o ensino deveria ser voltado para a formação do cidadão crítico e participativo, rompendo com a concepção elitista e seletiva que marcava o sistema educacional da Primeira República.

A escola pública é o meio pelo qual a democracia se realiza, pois é nela que o povo aprende a ser livre. A educação deve preparar o homem para viver em comunidade, não para a submissão, mas para a cooperação e a responsabilidade social (Teixeira, 1957, p. 62).

A defesa de Anísio Teixeira pela escola pública e democrática estava alicerçada em uma visão de educação como prática social emancipadora. Para o autor, a escola

deveria ser o espaço privilegiado de aprendizagem da convivência e do exercício da cidadania, onde se cultivam valores de solidariedade, responsabilidade e liberdade. Em sua concepção, a democratização do ensino não se limita ao acesso, mas envolve a qualidade e a vivência efetiva da democracia no cotidiano escolar. Assim, Teixeira (1957) concebia a educação como o caminho pelo qual o indivíduo aprende a participar da vida pública, transformando a escola em um laboratório de democracia e em um agente de reconstrução social.

A pedagogia de Anísio Teixeira incorporou o princípio da aprendizagem pela experiência e da centralidade da criança, mas sempre vinculada ao ideal de uma escola socialmente comprometida. Sua leitura do pragmatismo deweyano não se limitava à técnica ou à didática: envolvia um projeto político-pedagógico de emancipação e justiça social. Como ressalta Silva e Barreto (2021, p. 45), Teixeira “reconhecia a escola como o espaço onde a democracia se educa e se renova, um lugar de formação integral e de vivência do espírito público”.

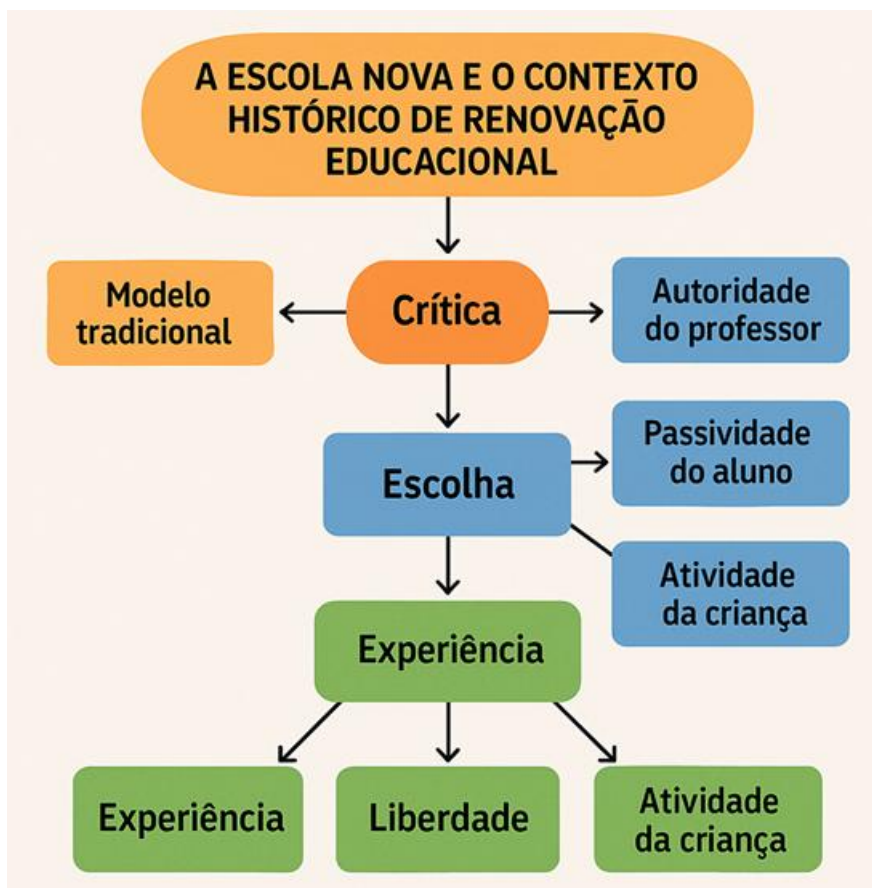
Nesse sentido, a proposta educacional de Anísio Teixeira reafirma a indissociabilidade entre educação e democracia, compreendendo o espaço escolar como instrumento de transformação social. Sua concepção rompe com a visão elitista da educação ao defender a escola pública como direito de todos e condição essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e participativa. A aprendizagem, nessa perspectiva, não se restringe ao domínio de conteúdos, mas à formação de sujeitos críticos, autônomos e solidários, capazes de intervir conscientemente na realidade e contribuir para o fortalecimento do bem comum.

O movimento escolanovista, entretanto, não se restringiu a Dewey e Teixeira. Na Europa, pensadores como Claparède, Montessori e Decroly também contribuíram para o fortalecimento de uma educação ativa, baseada na observação científica do desenvolvimento infantil. Essas experiências influenciaram as reformas educacionais em vários países, incluindo o Brasil, onde foram incorporadas por intelectuais do movimento da Escola Nova de 1932. Tal movimento marcou uma inflexão na história da educação brasileira, ao defender o ensino como direito de todos e dever do Estado, consolidando a dimensão social da escola moderna.

A escola nova procurava dar à educação uma base científica, substituindo a autoridade do mestre pela autoridade do fato, do método e da experiência. Não mais a repetição, mas a descoberta; não mais o saber imposto, mas o saber construído pela criança no contato com o mundo (Azevedo, 1932, p. 14).

A imagem a seguir (Figura 1) apresenta, em forma de fluxograma, os principais elementos que caracterizam o movimento da Escola Nova, surgido no final do século XIX como crítica ao ensino tradicional. O diagrama evidencia a transição de um modelo centrado na autoridade do professor e na passividade do aluno para uma concepção educativa baseada na experiência, na liberdade e na atividade da criança. Essa representação sintetiza o ideário escolanovista, influenciado por pensadores como John Dewey e Anísio Teixeira, e ressalta sua contribuição para a construção de uma pedagogia democrática e ativa.

**Figura 1** – Ideias Centrais da Escola Nova



Fonte: Elaboração própria.

Apesar de sua relevância, a Escola Nova enfrentou críticas ao longo do tempo, sobretudo quanto à sua aplicabilidade em contextos de desigualdade social. Alguns estudiosos, como Saviani (2008), argumentam que, ao enfatizar a experiência individual, o movimento acabou por negligenciar as condições materiais e estruturais que condicionam o acesso ao conhecimento. Essa crítica, no entanto, não invalida o legado escolanovista, que introduziu na pedagogia moderna o princípio da educação ativa, da formação integral e da escola como espaço de vida e de cidadania.

A pedagogia escolanovista representou um avanço ao romper com o ensino verbalista e autoritário. Contudo, ao superestimar a atividade espontânea do aluno, deixou em segundo plano o papel do conhecimento sistematizado, cuja apropriação é condição para a autonomia intelectual (Saviani, 2008, p. 52).

A Escola Nova permanece, assim, como um marco na história da educação mundial e brasileira. Sua herança se manifesta na defesa da escola democrática, na valorização da experiência e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Mais do que um movimento histórico, ela constitui uma concepção pedagógica que ainda inspira reflexões sobre o papel da escola, do professor e do aluno no mundo contemporâneo. Sua maior contribuição talvez tenha sido demonstrar que ensinar não é impor, mas organizar experiências significativas que levem à construção autônoma do saber.

## **JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

A filosofia educacional de John Dewey (1911) consolidou-se como um dos pilares teóricos da Escola Nova, ao integrar a reflexão pragmatista com uma concepção profundamente democrática da educação. Para Dewey, a escola não é apenas um local de transmissão de saberes, mas um espaço de formação moral e social, onde o indivíduo aprende a viver em comunidade e a exercer a liberdade de pensamento. Sua pedagogia tem como eixo central a experiência, compreendida como a interação contínua entre o sujeito e o ambiente, em um processo de reconstrução do saber e de crescimento intelectual.

Dewey sustentava que a educação é o principal instrumento de renovação social. Nessa perspectiva, o conhecimento não pode ser tratado como algo estático ou imposto, mas deve ser reconstruído continuamente nas relações entre os sujeitos. A aprendizagem

autêntica nasce da curiosidade, do questionamento e da reflexão sobre as experiências concretas da vida. Em *Democracia e educação*, o autor defende que a escola deve refletir os princípios da vida democrática, permitindo que o aluno participe ativamente de situações que estimulem o pensamento crítico e a cooperação social.

A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola é a vida da criança em miniatura, uma forma de vida comunitária na qual se aprendem os hábitos de cooperação e de responsabilidade. Quando o ensino é reduzido a uma simples instrução, perde-se o verdadeiro sentido educativo, pois se destrói o elo entre o pensar e o agir (Dewey, 1959, p. 72).

O conceito de experiência, em Dewey (1959), não se restringe ao fazer empírico. Ele implica reflexão, continuidade e transformação. Cada experiência educativa deve gerar novas possibilidades de ação e compreensão, permitindo ao aluno reestruturar suas percepções e avançar cognitivamente. Essa ideia rompe com a noção de aprendizagem passiva e propõe um modelo em que o erro e a dúvida são partes constitutivas do conhecimento. Ao aprender fazendo, o estudante não apenas adquire informações, mas constrói significados que o conectam à realidade e à comunidade.

A experiência deve ser planejada e dirigida de modo a ampliar o campo de ação do indivíduo e não restringi-lo. Toda experiência é educativa se promove crescimento, mas pode ser deseducativa se não contribui para o desenvolvimento de novas experiências mais ricas e significativas. Educar é, portanto, criar condições para a continuidade e expansão da experiência (Dewey, 1971, p. 23).

A partir dessa concepção, Dewey (1971) concebe o professor como um mediador que organiza o ambiente educativo para favorecer a descoberta, o diálogo e a investigação. O ensino, assim, torna-se um processo de reconstrução conjunta de saberes, no qual a autoridade do docente deriva de sua capacidade de orientar, não de impor. O conhecimento, nesse contexto, é fruto da interação cooperativa entre alunos, professores e comunidade. Essa visão inaugura uma pedagogia do diálogo e da participação, em que a democracia é vivida cotidianamente na prática escolar.

Para Correa (2014), as ideias de Dewey exerceram forte influência sobre os educadores brasileiros, especialmente sobre Anísio Teixeira, que traduziu o pragmatismo norte-americano em um projeto político-pedagógico de escola pública democrática. Em sua leitura, a educação é o meio mais eficaz de formação do cidadão consciente e de consolidação da democracia. Teixeira afirma que a função da escola é criar um ambiente

social em que a criança aprenda a pensar, agir e cooperar, desenvolvendo a capacidade de julgamento moral e intelectual.

A educação democrática deve ser compreendida como um processo de vida em sociedade. Ensinar é oferecer à criança oportunidades de participar, de escolher, de assumir responsabilidades. É pela ação livre e cooperativa que o indivíduo aprende a viver com os outros e a respeitar o direito comum. A escola, assim, torna-se o lugar onde o povo aprende a ser livre (Teixeira, 1957, p. 66).

Muller e Kormann (2025) ressaltam que a pedagogia democrática supera a visão individualista da educação e se ancora em uma ética da solidariedade e da cidadania. A democracia, nessa perspectiva, não é apenas uma forma de governo, mas um modo de vida que se aprende na convivência. A escola, ao organizar a vida coletiva, deve ser o espaço onde os valores da igualdade, da liberdade e do respeito mútuo são vivenciados e internalizados. Desse modo, o ato educativo adquire uma dimensão moral e social, tornando-se o fundamento da construção de uma sociedade participativa.

Para Dewey (1959), a experiência democrática exige reflexão e criticidade. O pensamento reflexivo é o instrumento que permite ao indivíduo examinar as consequências de suas ações e reconstruir o sentido do que aprende. A aprendizagem, portanto, é inseparável do exercício do julgamento e da tomada de decisão. Essa articulação entre experiência e pensamento constitui a essência da sua filosofia educacional, que recusa tanto o dogmatismo quanto o espontaneísmo pedagógico.

O pensamento reflexivo é o meio pelo qual transformamos uma experiência confusa e desorganizada em uma experiência inteligível. É o esforço consciente de examinar as crenças à luz de suas razões e consequências. Refletir é, portanto, aprender a pensar com propósito, a compreender o que se faz e por que se faz (Dewey, 1953, p. 41).

Na contemporaneidade, o legado de Dewey continua a inspirar as discussões sobre a formação docente e o papel da escola na sociedade democrática. Muller e Kormann (2025) observam que o pensamento deweyano “permite compreender o professor como um intelectual reflexivo, capaz de articular teoria e prática e de transformar sua ação pedagógica em um exercício contínuo de investigação e renovação” (p. 9). Essa compreensão reforça a ideia de que ensinar é, antes de tudo, um ato político, comprometido com a liberdade e a emancipação humana.

O projeto educativo de Dewey oferece, assim, um modelo de escola que integra conhecimento e vida, teoria e prática, indivíduo e comunidade. Ao transformar a

experiência cotidiana em fonte de aprendizagem, ele redefine o sentido da educação como prática democrática (Correa, 2014). A escola torna-se um microcosmo da sociedade ideal, onde se experimentam formas de convivência e se constroem valores éticos e sociais que sustentam o bem comum.

Dessa forma, segundo Muller e Kormann (2025), a educação democrática proposta por Dewey e difundida por Teixeira permanece atual, especialmente em um contexto em que a escola enfrenta o desafio de formar cidadãos críticos e autônomos diante das transformações tecnológicas e culturais. O diálogo, a investigação e a reflexão continuam sendo as bases de uma pedagogia que entende o aprender como um processo de construção coletiva do conhecimento e de formação da consciência social.

## **O CONSTRUTIVISMO E O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO**

O surgimento das teorias construtivistas marcou uma ruptura decisiva com o modelo de ensino tradicional, que concebia o aluno como mero receptor de informações e o professor como centro exclusivo do processo de aprendizagem. Para Loureiro e Assis (2019), essa mudança teórica foi fruto do avanço das ciências cognitivas e do interesse crescente em compreender como o indivíduo constrói conhecimento a partir de sua interação com o mundo. Diferentemente das abordagens empiristas e inatistas, o construtivismo defende que o saber não é nem simplesmente transmitido nem preexistente, mas construído ativamente pelo sujeito em contato com o meio físico e social.

A perspectiva construtivista está intimamente vinculada às investigações do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, cuja obra estabeleceu as bases da epistemologia genética. Para Piaget (1970), a inteligência é um processo biológico e lógico que se desenvolve progressivamente por meio da ação. O conhecimento, nesse sentido, não é uma cópia da realidade, mas o resultado de um processo de adaptação que envolve dois mecanismos complementares: a assimilação e a acomodação. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo incorpora novas informações a seus esquemas mentais (assimilação) e os modifica para ajustar-se às exigências do meio (acomodação).

Piaget (1970) compreendia o desenvolvimento cognitivo como uma sequência de estágios qualitativamente distintos, nos quais a criança reconstrói sua forma de pensar e compreender o mundo. Esses estágios — sensório-motor, pré-operatório, operatório

concreto e operatório formal — expressam a passagem do pensamento prático para o pensamento abstrato e hipotético. A equibração, entendida como o mecanismo regulador entre assimilação e acomodação, é o princípio que orienta o progresso intelectual.

O desenvolvimento da inteligência é um processo de construção contínua, que se realiza pela interação entre o sujeito e o meio. A criança não recebe o conhecimento pronto, mas o elabora, inventa e reconstrói a partir de suas ações. O erro, longe de ser um fracasso, é uma etapa necessária da aprendizagem, pois revela o esforço do sujeito em compreender e organizar a realidade (Piaget, 1970, p. 25).

Loureiro e Assis (2019) ressaltam que o construtivismo piagetiano atribui à ação um papel central na aprendizagem. O aluno aprende fazendo, experimentando, manipulando e refletindo sobre suas próprias experiências. Essa dimensão ativa do conhecimento exige que o professor crie situações de desequilíbrio cognitivo, nas quais o estudante se depare com desafios que estimulem a reorganização de seus esquemas mentais. A tarefa docente, portanto, consiste em propor problemas significativos e mediar o processo de investigação, sem antecipar respostas, mas favorecendo a autonomia intelectual.

A proposta de Piaget (1970) vai além da psicologia: ela inaugura uma concepção pedagógica que redefine a função da escola. Ensinar, nessa perspectiva, é organizar ambientes de aprendizagem que promovam a atividade mental do aluno e a construção autônoma do conhecimento. A ênfase recai sobre o processo, e não apenas sobre o resultado, o que implica valorizar a trajetória reflexiva e as hipóteses que o aluno formula ao aprender.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; homens que sejam criadores, inventores e descobridores. A educação deve formar mentes críticas que possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido (Piaget, 1973, p. 47).

Enquanto Piaget enfatiza o aspecto cognitivo da aprendizagem, Lev Vygotsky aprofunda sua dimensão social e cultural. Para o autor russo, o desenvolvimento humano é inseparável do contexto histórico e das interações sociais. A aprendizagem é mediada pela linguagem e pelos instrumentos culturais que o sujeito utiliza para compreender o mundo. Assim, o conhecimento não surge de um processo individual isolado, mas da participação em práticas sociais significativas.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, dentro da própria criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos (Vygotsky, 1989, p. 94).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é central na teoria de Vygotsky (1989). Essa zona representa o espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de outros — professores, colegas ou adultos mais experientes. A aprendizagem, portanto, antecede o desenvolvimento e o impulsiona. Cabe ao educador identificar essa distância e atuar como mediador, fornecendo apoio, estímulo e feedback que permitam ao aluno avançar progressivamente em sua autonomia.

O aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento total da criança. Ele não visa ao novo estágio de amadurecimento, mas apenas repete o que já está formado. A boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento e o desperta (Vygotsky, 1989, p. 102).

Vygotsky (1989) amplia a noção de construção do conhecimento ao incorporar a cultura, a linguagem e as relações humanas como elementos estruturantes da aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador intencional, que organiza as condições de ensino e orienta a apropriação dos saberes culturais. O diálogo entre professor e aluno torna-se, então, o espaço privilegiado para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a autorregulação.

Para Carraro e Andrade (2009), o diálogo entre Piaget e Vygotsky oferece à pedagogia contemporânea uma visão integrada do processo de aprender. Ambos reconhecem a importância da atividade do sujeito, mas a situam em planos distintos e complementares: enquanto Piaget destaca a ação individual sobre o meio físico, Vygotsky enfatiza a mediação social e simbólica. A síntese dessas perspectivas favorece a construção de práticas pedagógicas que conciliam autonomia e cooperação, liberdade e orientação, descoberta e ensino.

Essas teorias, embora formuladas em contextos diferentes, convergem ao rejeitar o modelo de ensino transmissivo e ao afirmar a centralidade da experiência na aprendizagem. O conhecimento é concebido como processo dialético, em que o sujeito se forma ao transformar o mundo e ser transformado por ele. Assim, a escola deixa de ser um espaço de reprodução e passa a ser um ambiente de investigação, criação e diálogo (Carraro; Andrade, 2009).

O construtivismo, ao valorizar o aluno como sujeito ativo, redefine também o papel do professor. Ensinar significa provocar, desafiar, instigar o pensamento e acompanhar o percurso do aluno em direção à compreensão. Nessa relação dialógica, o conhecimento é construído, e a aprendizagem se torna um exercício de liberdade e de responsabilidade. A mediação docente é, portanto, condição indispensável para que a ação se converta em reflexão e a experiência em saber (Vygotsky, 1989).

Dessa forma, as contribuições de Piaget e Vygotsky, articuladas às bases filosóficas de Dewey, configuram uma pedagogia do aprender fazendo e do aprender com o outro. A valorização do aluno não implica ausência de direção, mas a construção compartilhada de sentidos. A educação ativa, nessa acepção, é um processo histórico e social, no qual o conhecimento é sempre resultado de uma prática intencional, mediada e significativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que as pedagogias progressistas, desde a Escola Nova até o construtivismo, representaram um marco na história da educação ao recolocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essas correntes romperam com o ensino tradicional e introduziram uma nova lógica pedagógica, pautada na experiência, na reflexão e na construção ativa do conhecimento. Ao priorizar a ação e a participação, elas redefiniram o papel da escola e ampliaram a compreensão do ato de ensinar como um processo dinâmico e formador de sujeitos autônomos.

A Escola Nova inaugurou uma nova maneira de pensar a educação ao vincular a aprendizagem à vida e à democracia. Dewey e seus intérpretes mostraram que o ensino deve ser uma prática social, orientada para a cooperação e o desenvolvimento moral e intelectual. Essa perspectiva influenciou profundamente as políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir das reflexões de Anísio Teixeira, que associou a escola pública à construção de uma sociedade democrática. A valorização da experiência como meio de aprender tornou-se um dos legados mais duradouros desse movimento.

O construtivismo, por sua vez, consolidou uma base psicológica e epistemológica para a aprendizagem ativa. Piaget demonstrou que o conhecimento é fruto da interação entre o sujeito e o meio, enquanto Vygotsky destacou o papel decisivo das relações sociais

e da linguagem nesse processo. A união entre essas contribuições possibilitou a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às particularidades do aluno e mais comprometidas com o desenvolvimento integral. O foco deslocou-se do simples acúmulo de conteúdos para a formação de competências cognitivas e sociais.

Entretanto, a aplicação das pedagogias progressistas também revelou equívocos que merecem atenção. Quando interpretadas de maneira fragmentada, essas abordagens deram origem a práticas espontaneístas, nas quais a liberdade se sobrepôs à intencionalidade pedagógica. A ausência de planejamento e de mediação consciente comprometeu, em alguns casos, o alcance dos objetivos formativos. Essa constatação evidencia que a autonomia do aluno não dispensa a presença ativa do professor, responsável por orientar, organizar e enriquecer o processo educativo.

O papel do docente, nesse contexto, reafirma-se como elemento central na formação crítica dos estudantes. Cabe ao professor transformar a liberdade em responsabilidade e a experiência em reflexão, garantindo que o conhecimento escolar contribua para a emancipação intelectual e social. A escola, ao mesmo tempo que deve ser espaço de diálogo e criação, precisa assegurar o acesso aos saberes sistematizados que estruturam a cultura e a ciência. É nessa articulação entre ensino e experiência que se realiza a verdadeira democratização da educação.

As pedagogias progressistas deixaram, portanto, um duplo legado: de um lado, o reconhecimento da criança como sujeito ativo e criador; de outro, o alerta de que a aprendizagem exige direção e intencionalidade. O equilíbrio entre esses polos constitui a essência de uma educação humanizadora e crítica. A prática pedagógica deve ser dialógica, mas também planejada; participativa, mas comprometida com a formação de consciência e de valores. Esse é o ponto de convergência entre as teorias analisadas e os desafios atuais da escola pública.

Em síntese, compreender a Escola Nova e o construtivismo é compreender o esforço histórico de transformar a educação em um ato de liberdade e de razão. Ao unir pensamento e ação, essas correntes ensinaram que aprender é um processo de reconstrução permanente do mundo e de si mesmo. O educador, como mediador desse movimento, tem o papel de garantir que o saber escolar se converta em instrumento de autonomia, criticidade e participação social. Assim, as pedagogias que valorizam o aluno

permanecem fundamentais para pensar uma escola democrática, justa e formadora de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade.

## REFERÊNCIAS

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 357–366, dez. 2009.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

LIMA, Lúcia Regina Goulart de. A escola nova e a pedagogia da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 35-48, 2011.

LOUREIRO, Clarice Moukachar Batista; ASSIS, Raquel Martins. Jean Piaget e a educação internacional: práticas pedagógicas de construção de um método de compreensão e reciprocidade nas crianças. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 259-269, out./dez. 2018.

MULLER, Antonio Jose; KORMANN, Eliane. A formação de professores reflexivos na perspectiva de John Dewey. **Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 158-172, jan./abr. 2025.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-35, dez. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Luciano Mendes de Farias; BARRETO, Rayane Lima (org.). **Anísio, Anísios Teixeira**: educação como direito de todos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2021.

TEDESCHI FILHO, Armando. **Descentralização da educação no Brasil**: uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002. (Dissertação de Mestrado). 94p

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CAPÍTULO IV

### VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

Patrícia Pereira Luz

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-04

#### RESUMO

O capítulo se concentra na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, destacando o conceito de mediação como elemento fundamental para compreender o desenvolvimento humano. A abordagem inicia diferenciando a perspectiva vygotskyana de outras visões construtivistas, por sua ênfase decisiva na dimensão social e cultural da formação das funções psicológicas superiores. O referencial teórico baseia-se nos conceitos-chave de mediação semiótica, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a lei genética do desenvolvimento, que estabelece que as funções aparecem primeiro no plano social (interpsicológico) para depois serem internalizadas (intrapsicológico). O objetivo é demonstrar como a aprendizagem, mediada pela linguagem e pela interação com parceiros mais capazes, é o motor do desenvolvimento, e não seu resultado. A metodologia envolve a exploração detalhada desses conceitos e sua implicação para a ação educativa. A discussão evidencia o papel do professor como mediador essencial, cuja tarefa é criar ZDPs e fornecer ferramentas culturais – como a linguagem científica – que permitam ao aluno ascender a níveis de pensamento mais complexos. A conclusão aponta que a teoria oferece uma base sólida para uma pedagogia que não é espontaneísta, mas sim interventora e promotora de autonomia, onde o ensino bem organizado guia e antecipa o desenvolvimento, tornando-se, de fato, uma ferramenta de libertação intelectual.

**Palavras-chave:** Vygotsky. Mediação. Zona de Desenvolvimento Proximal.

#### INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semionovitch Vygotsky no início do século XX, representa uma das mais expressivas contribuições para compreender o desenvolvimento humano como processo social, histórico e mediado pela linguagem. Nascida em um contexto marcado por transformações políticas e epistemológicas profundas, essa abordagem rompeu com o paradigma naturalista e individualista predominante na psicologia da época. Ao considerar que a consciência humana é produto das interações sociais e do uso de instrumentos simbólicos, Vygotsky propôs uma visão de sujeito ativo, histórico e em constante transformação.

O pensamento de Vygotsky emergiu no contexto da Revolução Russa e das tentativas de construção de uma ciência alinhada aos princípios do materialismo histórico-dialético. Como observa Duarte (2024), o psicólogo bielorrusso, ao lado de Leontiev e Luria, consolidou uma teoria que buscava compreender o homem em sua totalidade, articulando os fatores biológicos, sociais e culturais que constituem o psiquismo. Sua trajetória intelectual foi marcada por uma intensa preocupação com os fundamentos metodológicos da psicologia e pela defesa de uma ciência voltada à emancipação humana

Nos manuscritos de 1926, analisados por Costa (2024), é possível perceber o esforço de Vygotsky em definir o objeto e o método da psicologia, superando tanto o introspeccionismo quanto o behaviorismo. O autor buscava compreender a consciência como fenômeno concreto e historicamente determinado, inaugurando um projeto de psicologia científica que colocava a cultura no centro da constituição do humano. Tais escritos expressam uma busca por uma epistemologia que conciliasse rigor metodológico e compromisso social

De acordo com Bortolanza e Ringel (2016), a gênese da teoria histórico-cultural está intimamente ligada à leitura que Vygotsky faz do marxismo e de sua concepção de trabalho como atividade mediadora entre o homem e o mundo. Essa relação com o materialismo histórico permite compreender o desenvolvimento humano como resultado de práticas sociais e não apenas como evolução biológica. A mediação, nesse sentido, adquire papel central, pois é através dela que o indivíduo internaliza a cultura e transforma as próprias funções psíquicas

A teoria vygotskyana distingue-se de outras abordagens construtivistas ao enfatizar que a aprendizagem é motor e não consequência do desenvolvimento. O sujeito não se forma isoladamente, mas em interação com outros, no interior de contextos culturais que lhe oferecem ferramentas simbólicas. Essa concepção afasta-se de leituras espontaneístas da educação e reafirma o papel ativo do professor como mediador da aprendizagem. O ato de ensinar, portanto, é entendido como intervenção cultural e não mera transmissão de conteúdos.

Em *A formação social da mente*, Vygotsky (2007) define a natureza social das funções psicológicas superiores por meio de um dos conceitos mais conhecidos de sua obra: a lei genética geral do desenvolvimento cultural. Nessa formulação, a passagem do

plano interpsicológico para o intrapsicológico é apresentada como princípio estruturante da consciência humana. O autor afirma que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro, no plano social, e depois, no plano psicológico; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 2007, p. 57).

Essa passagem revela que o desenvolvimento individual é inseparável da história coletiva. O processo educativo, nessa perspectiva, é o meio pelo qual as experiências culturais são internalizadas, e o papel do professor é oferecer instrumentos que potencializem essa apropriação. A mediação, nesse sentido, não é um recurso didático isolado, mas o princípio estruturante da aprendizagem, pois organiza a relação entre o sujeito e o mundo.

Leontiev (2004) amplia essa concepção ao introduzir o conceito de atividade como unidade de análise do psiquismo. O autor mostra que as ações humanas são sempre orientadas por motivos sociais e se realizam mediante a utilização de instrumentos e signos. A internalização dessas práticas permite ao indivíduo transformar tanto o ambiente quanto a si mesmo, o que dá à teoria histórico-cultural um caráter profundamente dinâmico e transformador.

Ao articular a psicologia e a pedagogia, a teoria histórico-cultural redefine o papel da escola. Para González (2012), a prática pedagógica deve ser intencional e deliberada, tendo como objetivo criar zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) que impulsionem a formação de novas funções mentais. O ensino, nessa perspectiva, não se limita a reproduzir conhecimentos, mas busca criar condições para que o estudante alcance níveis superiores de pensamento por meio da interação e da linguagem mediada

A mediação simbólica, realizada principalmente pela linguagem, assume um papel libertador ao permitir que o sujeito se emancipe da dependência imediata do meio. Segundo Rego (1995), ao dominar a linguagem, o indivíduo adquire a capacidade de pensar de forma abstrata e de agir intencionalmente sobre a realidade. O desenvolvimento das funções superiores não é, portanto, um processo natural, mas uma conquista social mediada por instrumentos culturais.

Ao compreender a aprendizagem como processo social e histórico, Vygotsky desloca a educação do campo da adaptação para o campo da transformação. A escola, em sua concepção, é espaço privilegiado de desenvolvimento humano, onde o ensino bem-organizado guia o desenvolvimento e antecipa as formas superiores de pensamento. Como afirma o autor, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vygotsky, 2008, p. 153), indicando que é por meio da linguagem que o homem transforma o mundo e a si mesmo.

Assim, a teoria histórico-cultural oferece as bases para uma pedagogia crítica e emancipadora, na qual o conhecimento é compreendido como prática social e a mediação como instrumento de libertação intelectual. O ensino deixa de ser uma atividade reprodutiva para tornar-se uma ação criadora e dialógica, em que o professor atua como mediador da consciência, e o estudante, como sujeito da própria formação.

## **FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky encontra-se alicerçada no materialismo histórico-dialético e nas concepções marxistas sobre o homem, o trabalho e a educação. Essa filiação epistemológica permite compreender o desenvolvimento humano como produto das relações sociais mediadas pela cultura. Assim como Marx compreendia o trabalho como a atividade que transforma a natureza e o próprio ser humano, Vygotsky (2007) compreende o aprendizado como uma forma de trabalho psíquico, uma atividade mediada que produz consciência.

A noção de que o aprendizado é uma atividade socialmente mediada e que precede e orienta o desenvolvimento é um dos pilares da teoria vygotskyana. O processo de internalização não é uma simples cópia do externo para o interno, mas uma reconstrução complexa e ativa no plano intrapsíquico, que tem na linguagem seu principal instrumento. Vygotsky (2007, p. 75) explora essa transição do social para o individual de forma profunda, afirmando:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no social, depois no psicológico, primeira entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. Isto se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos.

O quadro a seguir organiza de forma sistemática as categorias fundamentais discutidas neste trecho. Nele são destacados os conceitos centrais — como mediação, internalização, atividade e Zona de Desenvolvimento Proximal — articulados às suas respectivas definições, autores e contribuições teóricas. Essa organização favorece a compreensão da estrutura conceitual da teoria, evidenciando como cada categoria está interligada na explicação do desenvolvimento humano como processo histórico, social e culturalmente mediado.

**Quadro 1 – Alicerces da Teoria Histórico-Cultural.**

<b>Categoria Conceitual</b>	<b>Descrição / Definição</b>	<b>Contribuição para a Teoria Histórico-Cultural</b>
<b>Materialismo histórico-dialético</b>	Base epistemológica que concebe o desenvolvimento humano como produto das relações sociais e do trabalho.	Fundamenta a compreensão de que o aprendizado é uma forma de atividade mediada que transforma o sujeito e a realidade.
<b>Mediação simbólica</b>	Processo pelo qual o indivíduo se apropria da cultura através de signos e instrumentos.	Explica como a linguagem organiza o pensamento e possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
<b>Internalização</b>	Transformação de processos interpsicológicos em intrapsicológicos por meio da interação social.	Demonstra que o conhecimento é reconstruído internamente a partir das práticas sociais e culturais.
<b>Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)</b>	Intervalo entre o que o aluno já é capaz de fazer sozinho e o que pode realizar com ajuda de outros.	Reformula a relação entre ensino e desenvolvimento, atribuindo ao professor papel mediador e transformador.
<b>Atividade</b>	Categoria central que integra motivo, objeto e ações mediadas, expressando a unidade entre o individual e o social.	Amplia a teoria ao compreender o desenvolvimento como apropriação da cultura por meio da atividade humana.
<b>Cultura e plasticidade cerebral</b>	As funções mentais superiores são socialmente determinadas e moldam o funcionamento psicológico.	Evidencia que o cérebro humano se reorganiza conforme as experiências sociais e culturais internalizadas.

<b>Educação como humanização</b>	A educação reproduz e recria a experiência histórica da humanidade, promovendo a formação integral do sujeito.	Define a educação como prática social intencional e mediadora da construção da consciência.
----------------------------------	--	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Vygotsky (2007) evidencia como a mediação semiótica, especialmente a linguagem, não é apenas um veículo de transmissão de informação, mas o próprio mecanismo constitutivo do pensamento. Portanto, o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado dos contextos culturais e históricos nos quais o indivíduo está inserido, pois é através da participação em atividades socialmente organizadas que as funções mentais superiores são formadas e transformadas. A "Zona de Desenvolvimento Proximal", conceito central em sua obra, exemplifica essa premissa ao demonstrar que o potencial de aprendizagem da criança é efetivado por meio da interação com parceiros mais capazes, reforçando o papel do social como propulsor do desenvolvimento individual.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é um processo natural e espontâneo, mas resulta da internalização de instrumentos culturais — especialmente a linguagem — que reorganizam a atividade mental. Essa visão evidencia o caráter social da constituição do sujeito e a importância da educação intencional. Como afirma Vygotsky (2007, 9. 65): “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é o traço distintivo da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana”.

Segundo Puentes e Longarezi (2013), as bases filosóficas dessa teoria derivam da concepção marxista de que o homem é, antes de tudo, um ser social e histórico, constituído pela práxis e pela materialidade de suas relações. Essa premissa afasta a ideia de que o desenvolvimento da consciência se origina de fatores puramente biológicos, afirmando que “é na atividade mediada e no trabalho coletivo que o ser humano constrói sua subjetividade e internaliza os instrumentos da cultura”. A educação, nesse sentido, é entendida como um processo de humanização, pois reproduz e recria a experiência histórica da humanidade.

Em coerência com essa matriz teórica, Vygotsky (2007) propôs uma psicologia que considerasse as funções mentais superiores como produtos da história cultural. O

autor concebe a mente como resultado de um processo de transformação mediado por signos, destacando que as formas de pensamento não surgem espontaneamente, mas se desenvolvem na interação social. Essa compreensão estabelece uma ruptura com as teorias naturalistas, que reduziam o comportamento humano a respostas biológicas ou estímulos ambientais.

Para González (2012), essa ruptura com o biologicismo foi decisiva para redefinir o papel da educação e do professor. Ao afirmar que o ensino deve anteceder o desenvolvimento, Vygotsky inverte a lógica tradicional da pedagogia, que tendia a esperar a maturação natural da criança para introduzir novos conteúdos. O aprendizado torna-se, assim, motor do desenvolvimento, e o professor, um agente que cria as condições sociais necessárias para que o estudante avance além do que poderia fazer sozinho.

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. A zona de desenvolvimento proximal define essas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. O ensino deve ser orientado não ao nível de desenvolvimento já alcançado, mas ao nível de possibilidades em formação (Vygotsky, 2007, p. 98).

Essa formulação introduz o conceito central de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que redefine a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A ZDP representa o espaço de mediação, o intervalo entre o que o aluno já domina e aquilo que pode alcançar com ajuda de outros. Essa concepção dá novo sentido à ação docente, que se converte em prática intencional e planejada, voltada para a criação de contextos de interação capazes de promover avanços cognitivos e afetivos.

Leontiev (2004) complementa essa visão ao propor o conceito de atividade como categoria central da psicologia histórico-cultural. O autor destaca que toda atividade humana possui um motivo e um objeto, sendo estruturada por ações mediadas por instrumentos materiais e simbólicos. A atividade, portanto, é a unidade de análise da consciência e expressa a dialética entre o individual e o social. Essa perspectiva rompe definitivamente com a dicotomia sujeito-objeto e situa o desenvolvimento como processo de apropriação da cultura.

Ao discutir o papel da cultura na formação da mente, Luria (1992) evidencia que as funções mentais superiores não são inatas, mas socialmente determinadas. A linguagem, o cálculo, a escrita e outras formas simbólicas são produtos históricos que, uma vez internalizados, reconfiguram o funcionamento psicológico. O autor enfatiza que

o cérebro humano é plástico e aberto à cultura, tornando-se o cenário onde as experiências sociais são organizadas e sistematizadas.

O homem, ao apropriar-se dos instrumentos culturais criados por gerações anteriores, reestrutura as funções psíquicas elementares e cria novas formas de comportamento. A história do desenvolvimento humano é a história da transformação dos meios externos em instrumentos internos de pensamento (Luria, 1992, p. 47).

Essa leitura dialética do desenvolvimento humano confere à educação um papel essencialmente transformador. O ensino não é mera adaptação ao meio, mas processo de mediação que promove a internalização dos instrumentos culturais e a formação de novas formas de consciência. Rego (1995) salienta que essa internalização não é simples cópia, mas reconstrução ativa da experiência social, na qual o sujeito reinterpreta e ressignifica as práticas culturais.

Bortolanza e Ringel (2016) analisam que, na gênese da teoria histórico-cultural, a categoria de mediação desempenha dupla função: teórica e metodológica. Do ponto de vista teórico, ela explica a relação entre sujeito e mundo; metodologicamente, orienta a análise dos processos de aprendizagem. O conceito de mediação, portanto, não se restringe ao uso de ferramentas materiais, mas abrange o papel simbólico da linguagem, dos signos e das relações sociais na formação do pensamento humano

A linguagem, em particular, é considerada por Vygotsky (2008) o instrumento cultural por excelência. Ela não apenas comunica, mas organiza o pensamento, permitindo ao sujeito dominar a própria conduta e planejar suas ações. Essa concepção atribui à palavra uma função constitutiva da consciência. Como observa o autor:

O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento. Ele é um produto histórico, desenvolvido ao longo da experiência social da humanidade. Sua estrutura revela o entrelaçamento de processos interiores e exteriores, de funções comunicativas e intelectuais (Vygotsky, 2008, p. 87).

Essa perspectiva mostra que o desenvolvimento psicológico é resultado da interação constante entre o biológico e o social, o natural e o histórico. A mediação simbólica, ao reorganizar as funções psíquicas, permite que o sujeito transcenda as limitações imediatas do meio, alcançando níveis superiores de pensamento. A aprendizagem, portanto, não é mero acúmulo de informações, mas um processo de apropriação cultural que transforma qualitativamente o modo de ser e pensar.

González (2012) destaca que, nesse contexto, o professor é o principal mediador da relação entre o estudante e o conhecimento. Sua tarefa é criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a cooperação e o diálogo, estimulando a autonomia e a consciência crítica. A prática educativa, assim, assume caráter ético e político, pois contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em sua realidade.

**Quadro 2 - Conceitos e implicações pedagógicas na Teoria Histórico-Cultural.**

<b>Conceito Central</b>	<b>Descrição Teórica</b>	<b>Implicações Pedagógicas</b>
<b>Mediação</b>	Processo pelo qual o sujeito se apropria da cultura por meio de signos e instrumentos simbólicos.	O professor atua como mediador da aprendizagem, criando situações em que os alunos interagem, dialogam e constroem significados coletivamente.
<b>Internalização</b>	Transformação de ações externas em processos internos, permitindo ao sujeito dominar suas próprias operações mentais.	O ensino deve propor atividades que levem o aluno da ação concreta à reflexão conceitual, estimulando a autonomia intelectual.
<b>Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)</b>	Distância entre o que o aluno já consegue realizar sozinho e o que pode alcançar com a ajuda de outros.	A prática pedagógica deve considerar o potencial de aprendizagem do estudante, oferecendo apoio e desafios graduais que promovam avanços cognitivos.
<b>Atividade</b>	Unidade de análise que integra motivo, objeto e ação, expressando a dialética entre o individual e o social.	As tarefas escolares precisam ter sentido e propósito, articulando-se aos interesses reais dos alunos e ao contexto social em que estão inseridos.
<b>Linguagem</b>	Principal instrumento de mediação simbólica, responsável por organizar o pensamento e a consciência.	A oralidade, a leitura e a escrita devem ser promovidas como práticas sociais que constroem o pensamento e favorecem o desenvolvimento crítico.
<b>Educação como humanização</b>	A aprendizagem é vista como processo histórico e cultural que forma sujeitos	A escola deve ser espaço de emancipação, onde o conhecimento é compartilhado e

	conscientes e participativos.	reconstruído de modo ético e solidário.
--	-------------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Os fundamentos da teoria histórico-cultural reafirmam que a educação é uma atividade social intencional, sustentada pela mediação simbólica e pela interação. A escola é o espaço onde o conhecimento é reconstruído, e o ensino, um ato de criação cultural. Como resultado, o desenvolvimento humano é concebido como movimento contínuo entre o individual e o coletivo, entre a herança cultural e a produção de novas formas de pensamento.

Ao desenvolver o conceito de internalização, Vygotsky (1991) explicita que a constituição da consciência é produto das relações sociais mediadas por signos. Essa concepção rejeita a ideia de um desenvolvimento autônomo ou puramente biológico da mente humana, evidenciando que as funções psicológicas superiores emergem da interação dialética entre sujeito e meio. O autor observa que o aprendizado ocorre primeiro em nível interpsicológico e, posteriormente, em nível intrapsicológico, consolidando-se como operação interna. Tal passagem revela a natureza processual e relacional da formação da consciência e aponta para a centralidade da cultura no desenvolvimento humano.

A linguagem, nesse contexto, não é um instrumento secundário, mas a própria base sobre a qual se erguem as operações mentais complexas. Vygotsky (1991, p. 63) afirma que:

A internalização das formas de comportamento socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o traço distintivo da psicologia humana. É essa internalização que transforma os processos interpessoais em intrapessoais, reorganizando o funcionamento psíquico e possibilitando o surgimento da consciência reflexiva.

Para Rego (1995), essa perspectiva reforça que o sujeito não se desenvolve isoladamente, mas por meio de práticas sociais carregadas de significado. A apropriação dos instrumentos simbólicos, como a linguagem, possibilita que o indivíduo passe a dominar seus próprios processos mentais, instituindo uma relação consciente com o mundo e consigo mesmo. Assim, a cultura não é apenas um contexto de aprendizagem, mas a própria substância do desenvolvimento psíquico, o que confere à educação um papel central como mediação intencional desse processo.

Vygotsky (1991) também se detém sobre a unidade entre pensamento e linguagem, afirmando que ambos se constituem mutuamente. No capítulo inicial de *Pensamento e Linguagem*, ele demonstra que o significado da palavra é a unidade do pensamento verbal, sendo o ponto de encontro entre o aspecto intelectual e o comunicativo da linguagem. Para o autor:

O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento. Ele é um produto histórico, desenvolvido ao longo da experiência social da humanidade. Sua estrutura revela o entrelaçamento de processos interiores e exteriores, de funções comunicativas e intelectuais. (Vygotsky, 2007, p. 87)

Essa formulação rompe com as concepções naturalistas e empiristas ao situar o pensamento como construção cultural e histórica. A palavra, nesse sentido, é um signo que sintetiza a experiência coletiva da humanidade, e o ato de pensar é uma atividade social interiorizada (Rego, 1995). A educação, portanto, tem como função inserir o sujeito em práticas simbólicas compartilhadas, nas quais o conhecimento se transforma em instrumento de ação e consciência.

Outro conceito essencial apresentado por Vygotsky (1991) é o de mediação, que articula a relação entre o indivíduo e o mundo social por meio de signos e instrumentos. A mediação simbólica é o mecanismo pelo qual o homem domina suas próprias ações, reconfigurando-as de modo consciente.

As funções psicológicas superiores são mediadas; essa mediação implica a inserção de um estímulo artificial — o signo — entre o sujeito e o objeto. O signo, tal como o instrumento, é criado historicamente e introduzido no processo de comportamento como meio de orientação e domínio das ações. (Vygotsky, 1991, p. 56)

Essa compreensão oferece à pedagogia fundamentos sólidos para compreender o papel das interações sociais e dos sistemas simbólicos no processo de aprendizagem. O ensino, longe de ser uma mera transmissão de conteúdos, torna-se um espaço de produção coletiva de significados e de reorganização da experiência. O conhecimento é, assim, um fenômeno social e cultural que se concretiza na relação entre sujeitos em diálogo.

Assim, a concepção histórico-cultural propõe uma nova leitura sobre o papel do professor. Ele não é mero transmissor, mas mediador de processos que promovem o salto qualitativo entre o que o aluno já sabe e o que pode aprender. A “Zona de Desenvolvimento Proximal” expressa esse potencial, que emerge da colaboração e da orientação pedagógica. O ensino deve, portanto, antecipar o desenvolvimento, criando

condições para que o estudante alcance níveis superiores de pensamento e autonomia. Nessa visão, o ato educativo é simultaneamente social, cultural e transformador, pois insere o indivíduo na história coletiva da humanidade.

## **A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO**

A teoria histórico-cultural ultrapassa o campo da psicologia e alcança a pedagogia como uma proposta de transformação social. A educação, nesse contexto, não é apenas um meio de transmissão de saberes, mas uma atividade intencional que promove o desenvolvimento da consciência e a emancipação dos sujeitos. Rego (1995) ressalta que, em sua base filosófica, encontra-se a concepção marxista de homem como ser histórico e social, constituído pelas relações de trabalho e pela apropriação da cultura. A escola, ao mediar o encontro entre o sujeito e o conhecimento, torna-se espaço de humanização e de libertação intelectual.

Vygotsky (2007) defende que a aprendizagem, quando bem organizada, antecipa o desenvolvimento e cria novas possibilidades de pensamento. Essa compreensão atribui ao ensino um papel revolucionário, pois ele é capaz de transformar o curso natural do amadurecimento psicológico. Ao mediar o acesso aos instrumentos culturais — especialmente à linguagem científica e aos conceitos elaborados — o professor possibilita a passagem do pensamento cotidiano para o pensamento teórico, ampliando a autonomia intelectual do aluno. O autor aprofunda essa ideia ao explicar a relação dialética entre os dois tipos de conceitos:

*A relação entre os conceitos científicos e os espontâneos não é estática, mas dinâmica e cheia de tensões internas. Os conceitos científicos, justamente por serem adquiridos de modo sistemático e consciente, descem até o nível dos conceitos espontâneos e os transformam, assim como estes, ao se desenvolverem, criam uma série de premissas para a assimilação dos conceitos científicos. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança deve alcançar um certo nível para que ela possa assimilar o conceito científico correspondente (Vygotsky, 2007, p. 124).*

Dessa forma, fica claro que o papel do ensino não se limita a acompanhar o desenvolvimento, mas sim a desencadear processos de reorganização mental que não ocorreriam espontaneamente. A intervenção pedagógica intencional, ao apresentar sistemas de conceitos, força a criança a refletir sobre seu próprio pensamento, promovendo a tomada de consciência e o controle deliberado sobre as próprias operações mentais. É nesse sentido que a escola, ao fornecer os instrumentos culturais de

pensamento, exerce uma função transformadora e essencialmente humana no desenvolvimento psicológico.

Rego (1995) observa que o processo de libertação, segundo Vygotsky, está intrinsecamente ligado à capacidade de dominar os instrumentos culturais que estruturam o pensamento. Ao apropriar-se da linguagem e das formas simbólicas de sua sociedade, o sujeito deixa de ser determinado pelas circunstâncias imediatas e passa a agir de modo consciente e intencional sobre a realidade. Assim, a educação assume caráter político, pois se compromete com a formação de sujeitos críticos e capazes de intervir no mundo.

Duarte (2024) acrescenta que a vida e a obra de Vygotsky foram marcadas por uma profunda preocupação ética e social. Sua teoria não se limita ao campo da psicologia, mas propõe um projeto humanista de transformação. O autor compreende o desenvolvimento humano como processo dialético entre o individual e o coletivo, em que a mediação cultural constitui o caminho para a libertação da alienação. Sua atuação intelectual insere-se num contexto de defesa da ciência comprometida com a justiça e a equidade

A educação, na perspectiva histórico-cultural, é um ato de criação. O ensino não é simples reprodução de conteúdos, mas reconstrução ativa da experiência social acumulada pela humanidade (Duarte, 2024). González (2012) enfatiza que o trabalho docente deve ser consciente e intencional, de modo a criar zonas de desenvolvimento proximal que impulsionem a aprendizagem. Nessa prática, o professor atua como mediador entre o estudante e o conhecimento, transformando o processo educativo em um espaço de construção coletiva de sentidos. O próprio Vygotsky fundamenta essa concepção ao explicar a natureza social da mediação:

A verdadeira direção do desenvolvimento do pensamento não vai do individual ao socializado, mas do social ao individual. Seja no desenvolvimento histórico da humanidade, seja no desenvolvimento ontogenético da criança, as funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento conceptual, surgem inicialmente como formas de cooperação social, como meios de comunicação entre a criança e os adultos, e só depois se transformam em funções internas do próprio pensamento da criança. Este processo de internalização não é uma simples cópia, mas uma reconstrução complexa da função no plano interno (Vygotsky, 2007, p. 88).

Essa compreensão do percurso do social para o individual redefine radicalmente o papel da escola e do professor. A mediação educativa deixa de ser um simples suporte

externo e torna-se o próprio motor do desenvolvimento psicológico. Ao organizar situações de aprendizagem colaborativas e linguisticamente mediadas, o professor não está apenas transmitindo informações, mas criando as condições para que funções inicialmente compartilhadas se transformem em capacidades internas de pensamento autônomo e crítico, formando assim sujeitos capazes de atuar de forma transformadora em sua realidade.

Segundo Puentes e Longarezi (2013), a teoria histórico-cultural aproxima-se da concepção marxista de trabalho como categoria fundante do ser social. Ensinar é uma forma de trabalho humano que cria novos modos de existência, pois reorganiza o pensamento e a ação. Desse modo, a educação torna-se uma prática de libertação, uma vez que desenvolve no sujeito a capacidade de pensar de maneira autônoma e crítica. A práxis pedagógica, portanto, deve estar orientada pela consciência de que o ensino é, em si, uma atividade transformadora.

Essa dimensão transformadora aparece de modo explícito nos escritos de Vygotsky (2008), quando o autor afirma que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza. Essa afirmação sintetiza a centralidade da linguagem como instrumento de libertação intelectual. A palavra, ao articular pensamento e comunicação, permite ao indivíduo refletir sobre o mundo, produzir significados e exercer poder sobre sua própria consciência.

O pensamento verbal é não apenas a união da palavra e do pensamento, mas a unidade de ambos. A palavra é o microcosmo da consciência humana. Nela, o pensamento se materializa e adquire forma social; nela, o homem domina o mundo pela linguagem e se liberta da dependência direta da experiência imediata (Vygotsky, 2008, p. 91).

Essa compreensão reforça que o ensino é uma forma de emancipação. O domínio da linguagem científica permite ao sujeito compreender as estruturas sociais e agir sobre elas. A aprendizagem, nesse sentido, é ato de libertação porque amplia a consciência e o campo de possibilidades humanas. O educador, ao promover esse processo, desempenha papel decisivo na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e agir com autonomia.

A perspectiva histórico-cultural recusa uma educação neutra. Ao contrário, ela assume que todo ato pedagógico implica uma escolha política: a de reproduzir a ordem existente ou a de transformá-la. Rego (1995) indica que o professor deve compreender

sua prática como mediação intencional, voltada à superação das desigualdades e à construção da autonomia intelectual. A ação docente, nesse quadro, é também uma ação ética, pois contribui para a formação de consciências livres.

Bortolanza e Ringel (2016) destacam que o princípio da mediação, ao ser incorporado à prática educativa, redefine o papel do conhecimento escolar. O saber deixa de ser um fim em si mesmo para tornar-se meio de emancipação. O aprendizado mediado oferece ao estudante a possibilidade de compreender os processos sociais e de participar ativamente de sua transformação. Essa é a base de uma educação humanizadora, que une teoria e prática, razão e sensibilidade.

Oliveira (1993) observa que o ensino mediado deve articular o cotidiano e o científico, o concreto e o abstrato. A libertação intelectual não significa romper com o saber popular, mas integrá-lo a novos níveis de compreensão. O papel da escola é sistematizar e ampliar as experiências dos alunos, convertendo-as em conhecimento elaborado. Nesse processo, o estudante aprende a pensar sobre sua própria ação e a reconhecer-se como sujeito histórico.

A contribuição de González (2012) é fundamental para compreender que a teoria histórico-cultural propõe uma pedagogia da intervenção, e não da adaptação. O professor, ao intervir na zona de desenvolvimento proximal, atua como agente de libertação, promovendo a passagem da repetição à criação. Essa pedagogia orienta-se pela esperança de que o ensino pode transformar o sujeito e, por meio dele, a sociedade.

Vygotsky (2007) insiste que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre resultado de uma atividade coletiva. Nenhum homem se torna plenamente humano isoladamente; a individualidade é, em si, produto das relações sociais. O aprendizado cooperativo, mediado pela linguagem, cria condições para a formação de sujeitos autônomos e solidários. Nesse sentido, a educação é tanto processo individual quanto ato social de libertação.

O desenvolvimento cultural da criança é um processo dialético de apropriação e objetivação. Cada função aparece primeiro no plano social, entre indivíduos, e depois no plano psicológico, como propriedade interna do sujeito. Assim, o ensino é o instrumento que eleva o homem de sua condição natural à condição social e histórica (Vygotsky, 2007, p. 112).

Ao situar o ensino como mediador entre o homem e a cultura, a teoria histórico-cultural aponta para uma educação comprometida com a emancipação humana. A

libertação não é entendida apenas como autonomia intelectual, mas como capacidade de agir conscientemente no mundo, transformando-o. A pedagogia vygotskyana, nesse sentido, convida à construção de uma escola que ensine a pensar, dialogar e criar — uma escola voltada à humanização do homem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece uma das mais fecundas contribuições para pensar a educação como prática de transformação humana. Ao compreender o desenvolvimento como processo social e histórico, essa teoria rompe com visões naturalistas e individualistas, propondo uma concepção de sujeito que se forma pela mediação com o outro e com a cultura. O homem é visto como ser de relações, e a aprendizagem, como atividade que reorganiza o pensamento e amplia a consciência. Essa perspectiva atribui à educação um papel ativo na formação do humano, convertendo o ensino em ato de libertação.

A centralidade da mediação na teoria vygotskyana redefine o significado da escola e do trabalho docente. O professor, como mediador, não apenas transmite conteúdos, mas cria zonas de desenvolvimento proximal que permitem ao aluno alcançar níveis superiores de pensamento. O aprendizado deixa de ser resultado da maturação para tornar-se o motor do desenvolvimento, o que exige práticas pedagógicas planejadas, intencionais e cooperativas. Ensinar é, portanto, intervir para transformar, guiando o aluno na construção de sua autonomia intelectual e moral.

Ao integrar a psicologia e a pedagogia, Vygotsky (2007) demonstra que o conhecimento é sempre socialmente produzido e historicamente situado. A linguagem, como principal instrumento de mediação, assume papel libertador, pois possibilita ao sujeito nomear, compreender e agir sobre a realidade. A internalização dos instrumentos culturais não representa submissão à cultura dominante, mas a apropriação consciente do legado humano, de modo que o indivíduo possa recriá-lo e ressignificá-lo a partir de sua própria experiência. A escola, nesse sentido, é o espaço privilegiado onde o coletivo se torna condição da liberdade individual.

A teoria histórico-cultural, em diálogo com as interpretações de autores como Rego (1995), González (2012) e Puentes e Longarezi (2013), revela que a educação é uma forma de trabalho criador. Por meio da mediação, o ensino deixa de reproduzir a

realidade e passa a transformá-la. A prática pedagógica, orientada por essa compreensão, é também prática política, pois atua na constituição de sujeitos conscientes e críticos. Assim, a educação se converte em instrumento de emancipação, tanto no plano cognitivo quanto no social.

Conclui-se, portanto, que a pedagogia vygotskyana oferece as bases para uma escola comprometida com a humanização e a liberdade. A mediação, ao articular aprendizagem e desenvolvimento, torna-se o fundamento ético e epistemológico do ensino. Educar é criar condições para que cada indivíduo possa apropriar-se da cultura e, ao mesmo tempo, transformá-la; é possibilitar que o homem se reconheça como sujeito histórico e social, capaz de agir sobre o mundo e sobre si mesmo. Nessa concepção, a educação não apenas forma mentes, mas liberta consciências.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Renata de Lourdes Machado da. Pensamento e linguagem: a hipótese de desenvolvimento de Vigotski revisitada pela psicanálise. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 24, p. 1-23, 2024.

COSTA, Eduardo Moura da. A gênese da teoria histórico-cultural nos manuscritos de Vigotski de 1926. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 28, e257323, 2024.

DUARTE, Mônica de Almeida. Uma vida por trás da teoria Histórico-Cultural: Lev Semionovitch Vigotski. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, n. 00, p. e024011, 2024.

FERREIRA, Tarciana Cecília de Souza; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 1–15, 2022.

GARAY GONZÁLEZ, Abel Gustavo. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MELO, Janaína Farias de; SILVA, Galeara Matos de França; BOMFIM, Zulmira Áurea da Cruz; SOUSA, Isabelle Cerqueira; FARIAS JÚNIOR, Lindolfo Ramalho. Teoria histórico-cultural – contribuições para a prática psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 265–273, set./dez. 2020.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set. 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Rídeno Castigat Mores, 2002.

## CAPÍTULO V

### TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: METODOLOGIAS ATIVAS, BNCC E O MUNDO DIGITAL

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

Maria Auxiliadora Silva Bezerra

Maurício Aires Vieira

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques

Andréa dos Santos Simões

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-05

#### RESUMO

Este capítulo analisa as principais tendências que impactam o cenário educacional atual, situando-as no diálogo com as bases teóricas apresentadas nos capítulos anteriores. A discussão percorre conceitos como metodologias ativas, que reposicionam o aluno como protagonista; a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com seu foco em competências e habilidades; e os desafios e potencialidades da cultura digital. O referencial busca evitar uma abordagem meramente descritiva, analisando essas tendências à luz dos pressupostos de Saviani, Libâneo e Vygotsky. O objetivo é oferecer um olhar crítico sobre essas inovações, questionando em que medida elas podem promover uma aprendizagem significativa e crítica ou se correm o risco de cair em um novo tecnicismo. A metodologia consiste em um exame documental e conceitual, contrastando as propostas com as necessidades reais da escola pública. A discussão central problematiza, por exemplo, como as metodologias ativas podem ser implementadas com a devida mediação docente, evitando a desvalorização do conhecimento sistematizado, ou como a BNCC pode ser operacionalizada para além de um currículo mínimo. A conclusão aponta que a integração dessas tendências requer uma apropriação crítica pelo educador, que deve selecionar e ressignificar ferramentas sempre com um projeto pedagógico claro, garantindo que a tecnologia e as novas metodologias sirvam a objetivos de equidade e emancipação.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas. BNCC. Cultura Digital.

#### INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pela expansão da cultura digital, provocaram mudanças profundas na organização do trabalho, nas relações sociais e, conseqüentemente, nas práticas educacionais. A escola, como instituição social historicamente situada, enfrenta o desafio de responder a novas formas de produção, comunicação e aprendizagem, sem perder de vista sua função formadora e emancipadora. Nesse contexto, surgem diferentes

tendências pedagógicas que buscam renovar o ensino, destacando-se as metodologias ativas e a reconfiguração curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A disseminação das metodologias ativas tem sido apresentada como um caminho para superar a passividade discente e promover o protagonismo na aprendizagem. Fundamentadas na ideia de que o aluno deve participar ativamente do processo educativo, essas metodologias incluem estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, rotação por estações e ensino híbrido. Autores como Bacich e Moran (2018) defendem que essas práticas favorecem o engajamento e a autonomia, tornando o processo de ensino mais dinâmico e contextualizado.

Contudo, a incorporação dessas metodologias ao cotidiano escolar não está isenta de contradições. Em muitos casos, o discurso da inovação é apropriado por políticas educacionais que reforçam a lógica da eficiência e do desempenho, deslocando a centralidade do conhecimento para a execução de competências. Saviani (2013) alerta que a pedagogia das competências, embora se apresente como moderna e flexível, pode ocultar uma concepção tecnicista de formação, centrada nas exigências do mercado e desvinculada da reflexão crítica.

A BNCC (2018) insere-se nesse cenário como documento normativo que busca garantir direitos de aprendizagem e orientar o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Estruturada em competências e habilidades, ela propõe uma formação integral que articule conhecimentos, atitudes e valores. Apesar de seu potencial de sistematização curricular, o documento também tem sido criticado por reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores mensuráveis, o que pode gerar um ensino voltado à performatividade e não à compreensão do mundo.

Para Libâneo (2020), o desafio contemporâneo da escola não está apenas em adotar metodologias inovadoras, mas em preservar o sentido educativo do ensino diante da pressão por resultados imediatos. A inovação pedagógica, quando desprovida de intencionalidade formativa e de mediação docente, tende a transformar-se em modismo, afastando o professor de seu papel central no processo de humanização do aluno. O ensino, nessa perspectiva, deve continuar sendo uma atividade mediada, na qual o professor orienta, provoca e reorganiza o pensamento dos estudantes.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) oferece importante subsídio para compreender que o desenvolvimento humano é fruto da interação social e da mediação simbólica. A aprendizagem ocorre por meio da linguagem, da cooperação e do uso de instrumentos culturais, o que torna o professor um mediador indispensável. A ênfase no protagonismo discente, se desvinculada dessa dimensão mediadora, corre o risco de esvaziar o processo educativo, transformando-o em simples execução de tarefas.

Nesse sentido, é necessário pensar as metodologias ativas à luz de uma pedagogia crítica, que articule autonomia e mediação, liberdade e responsabilidade, inovação e conteúdo. Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato político que exige compromisso ético e consciência do inacabamento humano. A prática educativa, portanto, deve buscar não apenas tornar o aluno ativo, mas promover o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Por isso, toda prática educativa autêntica implica a capacidade de escutar, de dialogar e de reconhecer o outro como sujeito de conhecimento. É neste encontro de saberes, e não na imposição de verdades, que a educação se torna realmente libertadora (Freire, 1996, p. 24).

A cultura digital intensifica esses desafios ao introduzir novas linguagens e formas de interação. A integração das tecnologias ao ensino requer muito mais do que o domínio técnico; exige a compreensão crítica de seus impactos sociais e cognitivos. Como observa Moran (2021), a tecnologia deve ser incorporada como extensão das práticas pedagógicas reflexivas e não como substituto da relação humana. A aprendizagem mediada pelas tecnologias precisa manter o vínculo com a dimensão ética e cultural da formação.

A partir dessa premissa, torna-se imprescindível analisar em que medida a BNCC e as metodologias ativas, quando aplicadas ao contexto digital, podem contribuir para a democratização do conhecimento e para a construção de práticas educativas emancipadoras. O desafio é fazer com que a inovação sirva à equidade, superando a desigualdade de acesso e de oportunidades ainda presente nas escolas brasileiras. O professor, nesse processo, é o sujeito que ressignifica as ferramentas e as traduz em experiências formativas.

Este capítulo, portanto, propõe uma leitura crítica das tendências contemporâneas na educação brasileira, relacionando metodologias ativas, BNCC e cultura digital à luz dos fundamentos teóricos de Saviani, Libâneo e Vygotsky. O objetivo é discutir de que

modo essas propostas podem, de fato, contribuir para uma aprendizagem significativa, humanizadora e crítica, ou se correm o risco de reduzir-se a novas formas de tecnicismo pedagógico. A análise busca reafirmar o papel do professor e da escola como mediadores essenciais da formação humana.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**

O debate sobre as tendências pedagógicas que permeiam a educação do século XXI requer o retorno a fundamentos teóricos que sustentam o papel mediador do professor e o protagonismo do aluno. A valorização das metodologias ativas, o enfoque por competências da BNCC e o avanço da cultura digital configuram-se como expressões de um mesmo movimento histórico: a busca por práticas que tornem o processo de aprendizagem mais reflexivo e significativo. Tal movimento só pode ser compreendido quando situado no horizonte teórico que articula as contribuições de Vygotsky, Saviani e Libâneo.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky estabelece a base epistemológica para entender a aprendizagem como um processo social e mediado. Para o autor, o desenvolvimento humano não se explica apenas pela maturação biológica, mas pelas interações sociais e culturais que o sujeito estabelece. A educação, nessa perspectiva, é o espaço em que o indivíduo internaliza formas de pensamento historicamente elaboradas, transformando-as em instrumentos de sua própria consciência. Como destaca Vygotsky (1991, p. 63):

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos.

Essa concepção rompe com o entendimento da aprendizagem como simples recepção de conteúdos, conferindo ao professor o papel de mediador do desenvolvimento. Em diálogo com Vygotsky, Libâneo (1990; 2011) reafirma que o ensino é o processo pelo qual o aluno adquire instrumentos intelectuais que possibilitam a compreensão crítica da realidade. Para o autor, o docente é responsável por organizar situações de aprendizagem que estimulem a reflexão e a autonomia. A mediação pedagógica, nesse sentido, não se

confunde com neutralidade: é uma prática intencional que busca formar sujeitos capazes de pensar e agir de modo consciente.

A didática proposta por Libâneo se afasta do tecnicismo e se aproxima de uma pedagogia que compreende o conhecimento como construção coletiva. Sua crítica à formação superficial dos estudantes e ao ensino reduzido à execução de tarefas é contundente. O autor destaca que o professor deve ser formador de pensamento, e não mero transmissor de informações. Em suas palavras,

O que está em questão é uma formação que ajuda o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida entre a assimilação consciente e ativa desses conteúdos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos, visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento (Libâneo, 2011, p. 13)

Saviani (2003) complementa essa discussão ao defender que a escola deve articular a prática pedagógica com as condições concretas da sociedade. Sua pedagogia histórico-crítica propõe que o trabalho educativo se fundamente no saber sistematizado, garantindo o acesso dos alunos ao patrimônio cultural da humanidade. Para ele, não há formação integral sem apropriação crítica do conhecimento científico e filosófico, mediado pela atividade docente planejada e socialmente orientada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar o desenvolvimento de competências, incorpora elementos que dialogam com essas concepções teóricas, ainda que sob uma lógica de gestão de resultados. O documento propõe que as aprendizagens essenciais devem possibilitar a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações diversas. Tal estrutura, se interpretada criticamente, pode fortalecer práticas pedagógicas que integrem teoria e ação. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 8):

As competências expressam a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao relacionar metodologias ativas com a BNCC, percebe-se que ambas as abordagens reconhecem a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. No

entanto, enquanto as metodologias ativas enfatizam a participação e a autonomia, a BNCC tende a instrumentalizar tais princípios por meio de um discurso de eficiência. Essa ambiguidade exige do professor uma leitura crítica, capaz de distinguir entre o protagonismo real do aluno e a simples transferência de responsabilidade pelo aprendizado.

**Figura 1** - Fundamentos das Tendências Contemporâneas.



**Fonte:** Elaboração própria.

Nessa mediação, o papel docente não é reduzido, mas ressignificado. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para tornar-se mediador e problematizador. Conforme Libâneo (1990), ensinar é criar condições para que o aluno construa significados e desenvolva pensamento reflexivo. Tal compreensão converge com

Vygotsky, para quem o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e do uso de instrumentos simbólicos.

A incorporação de metodologias ativas no contexto escolar demanda, portanto, uma redefinição das relações pedagógicas. Não se trata de adotar técnicas inovadoras, mas de construir práticas que integrem conhecimento, experiência e crítica. Nesse sentido, a aprendizagem só se torna significativa quando o estudante é convidado a relacionar o saber escolar às experiências sociais que compõem sua trajetória.

Essa visão coloca em evidência a mediação como núcleo do processo educativo. O professor atua como elo entre o conhecimento científico e o cotidiano dos alunos, transformando a sala de aula em espaço de construção coletiva.

A discussão proposta por Saviani (2013) sobre a função social da escola continua atual, sobretudo diante das inovações metodológicas e curriculares do século XXI. Para o autor, a educação deve articular trabalho e cultura, permitindo que os sujeitos se apropriem criticamente do saber produzido historicamente. O ensino, nessa acepção, não é uma atividade neutra, mas um ato político que promove a inserção consciente dos indivíduos na sociedade. Segundo Saviani (2011, p. 14):

A função própria da escola é propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos que lhes possibilitem a elaboração do conhecimento científico. O papel do educador é criar as condições necessárias para que o aluno se aproprie desses instrumentos, elevando o nível de sua consciência e de sua capacidade de intervir na realidade social.

Essa concepção se opõe ao pragmatismo que reduz o aprendizado à resolução de problemas imediatos ou à simples aquisição de competências. Saviani entende que o conhecimento escolar deve transcender o utilitarismo e promover a formação de consciência crítica. A pedagogia histórico-crítica propõe que o conteúdo seja o eixo do ensino, desde que mediado por práticas reflexivas que conectem teoria e realidade.

O pensamento de Paulo Freire reforça essa articulação entre conhecimento e emancipação. Sua pedagogia defende o diálogo como instrumento de libertação e a prática educativa como ato de transformação. O ensino, para Freire (1996), deve provocar a leitura do mundo antes da leitura da palavra, permitindo que o aluno reconheça-se como sujeito histórico.

O diálogo entre Freire e Vygotsky permite compreender que a autonomia não se opõe à mediação. Ambos sustentam que a aprendizagem é processo coletivo e histórico,

em que a linguagem desempenha papel formador. Nesse sentido, as metodologias ativas só contribuem para o desenvolvimento integral quando associadas à problematização e à ação consciente. A atividade educativa, ao mobilizar experiências e conhecimentos prévios, deve favorecer o pensamento crítico e a criatividade.

A inserção da cultura digital no cotidiano escolar amplia essas possibilidades, mas também traz novos dilemas. Moran (2021) argumenta que as tecnologias podem fortalecer a personalização do ensino e a interação entre sujeitos, desde que usadas com intencionalidade pedagógica. Para o autor, a tecnologia só tem sentido quando integrada a um projeto formativo que valoriza a autonomia e a reflexão. Conforme Moran (2021, p. 9):

As tecnologias digitais favorecem a aprendizagem ativa, colaborativa e integrada, mas não substituem o papel essencial do professor. Elas são ferramentas que ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, exigindo do educador novas competências para lidar com a complexidade dos processos educativos.

A mediação docente, diante da cultura digital, torna-se ainda mais necessária. O professor precisa interpretar criticamente os fluxos de informação, filtrando e contextualizando o conhecimento. Valente (2014) reforça que o uso das tecnologias digitais deve promover a comunicação significativa e a construção de sentido.

O autor ressalta que aprender com tecnologias exige reorganização das práticas pedagógicas e superação da fragmentação entre ensinar e aprender. Ele observa: “A comunicação mediada por tecnologias não deve ser compreendida apenas como transmissão de informação, mas como processo de interação entre sujeitos que constroem e compartilham significados” (Valente, 2014, p. 145).

Ferrarini, Saheb e Torres (2019) acrescentam que a incorporação das tecnologias digitais ao ensino requer discernimento teórico e pedagógico. Não se trata de substituir o professor por recursos tecnológicos, mas de potencializar o diálogo e a criação de novas formas de mediação. As autoras defendem que metodologias ativas e tecnologias digitais, embora próximas, possuem fundamentos distintos: enquanto as primeiras priorizam a participação do aluno, as segundas dependem da intencionalidade docente para se tornarem ferramentas formativas.

A cultura digital, segundo Souza e Bonilla (2024), transforma os modos de aprender e de se relacionar com o saber, exigindo da escola uma reconfiguração de suas

práticas. As autoras analisam que as tecnologias digitais não apenas introduzem novos instrumentos, mas também criam novos modos de subjetivação e sociabilidade. Assim, o papel da educação é ajudar o sujeito a se reconhecer nesse novo contexto, desenvolvendo consciência crítica sobre as relações entre conhecimento, poder e tecnologia. Elas afirmam:

A cultura digital não pode ser compreendida como mera soma de artefatos tecnológicos. Trata-se de um fenômeno social que redefine as relações humanas e exige da educação o compromisso com a formação de sujeitos capazes de pensar e agir criticamente no mundo digital (Souza; Bonilla, 2024, p. 7).

Essas reflexões apontam para a necessidade de compreender as metodologias ativas e o uso das tecnologias não como fins em si mesmos, mas como meios para uma formação humana integral. A prática educativa deve articular o desenvolvimento de competências com o exercício da reflexão, de modo que a aprendizagem se converta em ação consciente.

O diálogo entre os autores revela que inovação e tradição podem coexistir quando mediadas pela pedagogia. A escola pode adotar práticas ativas e digitais sem perder de vista o compromisso social e formativo do ensino. Essa integração demanda um professor crítico, pesquisador e reflexivo, capaz de ressignificar as práticas e contextualizar o conhecimento.

Em síntese, o fundamento teórico que perpassa essas tendências reafirma a centralidade da mediação docente e do conhecimento como eixos estruturantes do processo educativo. A articulação entre Vygotsky, Saviani, Libâneo e Freire evidencia que a aprendizagem é prática social e histórica, e que o papel do professor é criar condições para que os alunos construam saberes, desenvolvam autonomia e compreendam o mundo de forma ética e solidária.

## **METODOLOGIA**

A elaboração deste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Essa escolha decorre da necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade histórica e social, priorizando a interpretação crítica das concepções teóricas e das políticas que orientam a prática docente. A análise baseia-se em obras clássicas e contemporâneas da educação,

articulando as contribuições de Vygotsky, Saviani, Libâneo, Freire e Moran com documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa bibliográfica possibilitou o exame de produções que tratam das metodologias ativas, do papel da mediação docente e da inserção da cultura digital na escola. Foram consultadas fontes teóricas, artigos científicos e livros que discutem as relações entre ensino, aprendizagem e tecnologia, com especial atenção às publicações que abordam o papel do professor como mediador e organizador do processo educativo. Esse percurso permitiu construir um panorama teórico consistente sobre as tendências contemporâneas na educação brasileira.

A análise documental envolveu a leitura crítica da BNCC (Brasil, 2018) e de outros textos institucionais que orientam o planejamento pedagógico e a formação docente. O foco foi identificar como o discurso sobre inovação e protagonismo discente aparece nesses documentos e em que medida ele se alinha ou se distancia das concepções de educação emancipadora defendidas pelos autores da pedagogia crítica. Essa leitura foi confrontada com as categorias teóricas da mediação (Vygotsky, 1991), da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013) e da didática mediadora (Libâneo, 2020).

A metodologia adotada busca evidenciar que a interpretação teórica é um ato de leitura comprometido com a realidade educacional brasileira. A análise dos textos não se restringiu à identificação de conceitos, mas procurou compreender as implicações pedagógicas e políticas das tendências contemporâneas.

## **DISCUSSÃO E ANÁLISE**

A análise das metodologias ativas e de seu diálogo com as concepções pedagógicas contemporâneas exige compreender a centralidade da mediação docente no processo de aprendizagem. Embora o discurso da inovação costume destacar o protagonismo do aluno, a teoria histórico-cultural mostra que a autonomia não se realiza sem a intervenção do professor. Vygotsky (1991) descreve o aprendizado como processo social mediado por instrumentos simbólicos e pela interação entre sujeitos, o que atribui ao docente papel insubstituível na formação intelectual dos estudantes.

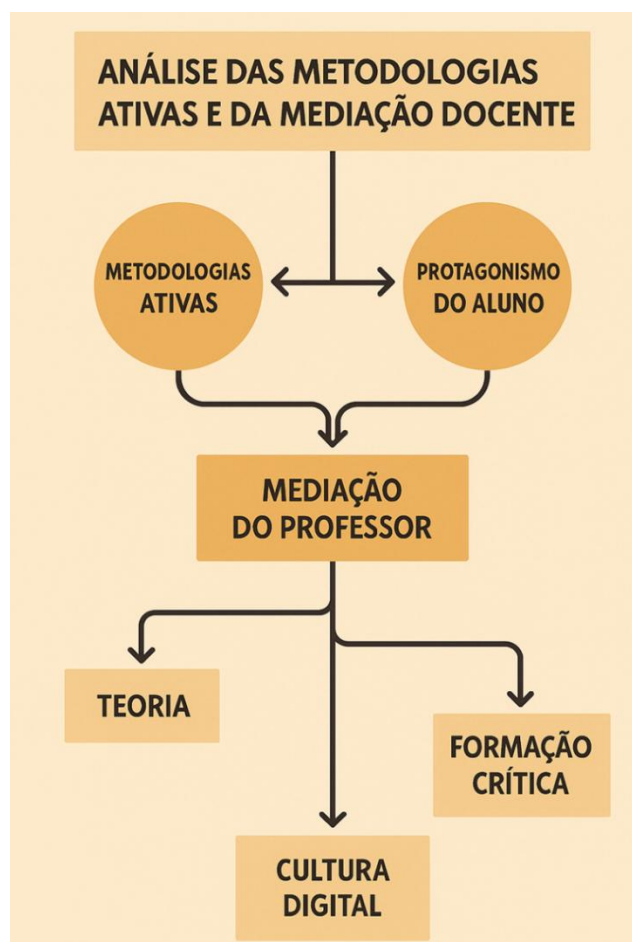
A mediação, segundo Vygotsky, é o elo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, e não mera transmissão de conteúdos. É pela relação com o outro que o sujeito internaliza os instrumentos culturais e transforma suas funções psicológicas

superiores. Essa concepção reafirma a importância do ensino organizado e da intencionalidade pedagógica. O autor observa:

O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e coopera com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (Vygotsky, 1991, p. 99).

O protagonismo discente, nesse contexto, não pode ser confundido com ausência de direção pedagógica. As metodologias ativas, ao estimularem a participação, precisam manter o professor como mediador que cria a zona de desenvolvimento proximal. O ensino, assim, é o que impulsiona o desenvolvimento e não o contrário. A experiência, quando mediada, converte-se em conhecimento elaborado e em capacidade de reflexão crítica.

**Figura 2** - Análise das Metodologias Ativas e da Mediação Docente.



**Fonte:** Elaboração própria.

A obra de Libâneo (2020) oferece um contraponto essencial ao modismo das práticas inovadoras desvinculadas de base teórica. O autor adverte que a adoção de metodologias ativas sem clareza epistemológica pode gerar práticas fragmentadas e superficiais. Para ele, a mediação docente constitui o núcleo da didática, pois é por meio dela que o professor organiza o conteúdo e propicia a formação de estruturas cognitivas complexas. Para Libâneo (2020, p. 87):

A ação docente é intencional, fundamentada e planejada. O professor precisa dominar as dimensões teóricas e metodológicas do conhecimento para orientar o processo de ensino, de modo que o aluno aprenda a pensar, compreender e agir sobre a realidade.

A integração das metodologias ativas à escola pública requer, portanto, um olhar que vá além da inovação tecnológica. É preciso que tais práticas se fundamentem em um projeto pedagógico comprometido com a formação humana e não apenas com a adaptação às exigências do mercado. Quando reduzidas a técnicas, as metodologias perdem sua potência formativa e passam a reproduzir a lógica instrumental do capitalismo educacional.

Saviani (2013) contribui com uma leitura crítica dessa tendência ao defender que o trabalho pedagógico deve preservar a centralidade do conhecimento. O autor argumenta que a prática educativa é sempre social e intencional, e que a escola tem a função de garantir o acesso ao saber sistematizado. Ele afirma:

A pedagogia histórico-crítica propõe-se a compreender a educação como mediação entre o saber elaborado e o saber popular, tendo como objetivo a elevação do nível de consciência e a inserção dos alunos na prática social de forma crítica e transformadora (Saviani, 2013, p. 78).

Essa perspectiva reitera que o ensino precisa articular a experiência dos alunos ao conhecimento científico. O professor atua como mediador cultural, ajudando os estudantes a reconstruir conceitualmente as práticas do cotidiano. Nesse sentido, as metodologias ativas devem ser compreendidas não como substitutas da didática, mas como estratégias subordinadas a um projeto teórico e ético que valorize a mediação e a formação crítica.

A BNCC (Brasil, 2018) dialoga parcialmente com essas concepções ao propor uma educação por competências, entendendo o aprendizado como mobilização de saberes em diferentes contextos. O documento busca garantir uma formação integral, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Contudo, seu discurso tende a adotar

uma linguagem gerencial e padronizadora, o que pode limitar o trabalho docente e reduzir a complexidade do processo educativo a resultados mensuráveis.

Libâneo (2020) observa que as reformas curriculares contemporâneas, ao privilegiarem indicadores de desempenho, tendem a esvaziar o sentido político da educação. O risco é que o ensino se converta em instrumento de controle e avaliação, perdendo a dimensão emancipadora. Essa crítica é compartilhada por Saviani (2011), para quem a formação integral não se realiza pela simples listagem de competências, mas pelo domínio teórico e pela reflexão crítica sobre a prática social.

As metodologias ativas podem oferecer respostas parciais a essas limitações quando articuladas a uma concepção crítica de currículo. A aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino híbrido, quando bem mediados, estimulam a pesquisa e o pensamento autônomo. No entanto, sua aplicação acrítica pode reforçar desigualdades, especialmente em contextos de carência estrutural, nos quais a infraestrutura tecnológica e o tempo pedagógico são insuficientes.

A inserção da cultura digital no processo de ensino amplia o debate sobre mediação e equidade. Moran (2018) propõe uma visão integradora da tecnologia, reconhecendo que o digital modifica as formas de interação, mas não elimina o papel do professor. Para o autor, a escola deve incorporar as tecnologias de modo reflexivo e ético. Ele escreve:

O professor passa a ser curador e orientador das aprendizagens, alguém que ajuda os alunos a navegar em meio à abundância de informações, estimulando-os a pensar criticamente e a construir sentido a partir das experiências vividas (Moran, 2018, p. 45).

A cultura digital introduz novas linguagens e formas de expressão que exigem reorganização dos modos de ensinar e aprender. Valente (2014) observa que o uso das tecnologias deve ser pensado como meio de diálogo e colaboração, e não como substituto da mediação humana. O educador, ao integrar recursos digitais, precisa construir experiências significativas que mantenham o vínculo entre o conhecimento e a realidade social.

Autores como Ferrarini, Saheb e Torres (2019) destacam que as metodologias ativas e as tecnologias digitais convergem ao propor a participação do aluno, mas divergem quanto ao fundamento epistemológico. Enquanto as metodologias enfatizam a ação e o protagonismo, a tecnologia amplia os meios de mediação, exigindo que o

professor desenvolva consciência crítica sobre seu uso. A simples introdução de ferramentas digitais não garante inovação se não houver um projeto formativo intencional.

A cultura digital, segundo Souza e Bonilla (2024), transforma as práticas de ensino ao redefinir as formas de sociabilidade e de construção do conhecimento. As autoras ressaltam que a tecnologia deve ser compreendida como fenômeno cultural e político, inserido em relações de poder. Assim, o papel da escola é ajudar os sujeitos a compreenderem o digital como campo de disputa e produção de sentidos, e não apenas como recurso instrumental.

A incorporação das metodologias ativas no contexto da cultura digital requer um novo olhar sobre a formação docente. O professor deixa de ser um transmissor de informações e passa a atuar como curador de experiências e mediador de aprendizagens. Essa transição, porém, só é efetiva quando há formação teórica sólida e condições institucionais adequadas. A tecnologia, sem reflexão pedagógica, corre o risco de reforçar práticas de exclusão e dependência.

As contribuições de Freire (1996) reforçam que a verdadeira inovação pedagógica é aquela que promove o diálogo e o pensamento crítico. A cultura digital, ao oferecer novos meios de expressão, pode favorecer a comunicação horizontal e o aprendizado coletivo, desde que o processo preserve o caráter ético e humanizador da educação. O professor, nessa perspectiva, continua sendo o sujeito que cria espaços de escuta e partilha, convertendo o ensino em prática de liberdade.

A escola que articula metodologias ativas, BNCC e cultura digital sob a mediação docente constrói uma pedagogia do engajamento e da reflexão. Essa prática valoriza o conhecimento sistematizado, estimula a autonomia intelectual e reconhece as tecnologias como instrumentos culturais. O processo de ensino, assim concebido, deixa de ser transmissão de conteúdos para tornar-se ato de construção coletiva de saberes.

O diálogo entre tradição e inovação torna-se possível quando o professor assume a centralidade de sua função mediadora. Ele é quem interpreta, seleciona e contextualiza o conhecimento, garantindo que a aprendizagem se realize como ato consciente e transformador. A tecnologia e as metodologias são meios que ampliam as possibilidades de mediação, mas jamais substituem o trabalho docente.

A análise das tendências contemporâneas mostra que a inovação pedagógica só é formadora quando vinculada a uma concepção de educação como prática social e histórica. O papel da escola é propiciar o acesso ao saber, mas também desenvolver a capacidade de pensar criticamente sobre ele. Nesse sentido, metodologias ativas, BNCC e cultura digital podem convergir para uma educação emancipadora se orientadas por princípios éticos e humanistas.

A reflexão sobre essas tendências revela que a educação do século XXI necessita de professores que sejam intelectuais e mediadores culturais. A prática docente, informada pela teoria histórico-crítica e pela pedagogia do diálogo, é a via pela qual a inovação se torna instrumento de emancipação e não de controle. A verdadeira transformação educacional nasce do encontro entre conhecimento, mediação e compromisso humano com o ato de ensinar.

## **CONCLUSÃO**

A análise das tendências contemporâneas em educação evidencia que a adoção de metodologias ativas, o protagonismo discente e a integração da cultura digital não podem ser compreendidos isoladamente. Essas práticas só adquirem sentido quando articuladas a uma concepção de ensino que valoriza a mediação docente como eixo estruturante do processo formativo. A aprendizagem, nessa perspectiva, é um ato social e histórico que se realiza no encontro entre sujeitos e na apropriação crítica dos instrumentos culturais.

A BNCC, ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades, introduz um horizonte de formação integral, mas sua efetividade depende da leitura crítica e da autonomia dos educadores. Cabe à escola reinterpretar suas diretrizes a partir de um projeto pedagógico que una rigor teórico, ética e compromisso com a emancipação humana. O papel do professor, longe de se reduzir à aplicação de métodos, é o de mediar o diálogo entre experiência e conhecimento, teoria e prática, tradição e inovação.

As metodologias ativas, quando fundamentadas em bases teóricas consistentes, podem favorecer a construção de saberes significativos e promover o protagonismo responsável dos estudantes. Contudo, sua força transformadora está na mediação que orienta o uso da tecnologia e das novas linguagens digitais. É o professor que cria as condições para que a aprendizagem se torne consciente, criativa e socialmente comprometida, garantindo que a cultura digital seja meio de libertação e não de alienação.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem técnico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 2, p. 369-388, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2025.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: [PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312511111-PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: 01 set. 2025.

BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76482, 2020.

COLLINS, Heloisa. Distance Learning, Autonomy Development and Language: Discussing Possible Connections. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. spe, p. 529-550, 2008.

EDUCATIONAL BROADCASTING CORPORATION. **Cooperative and Collaborative Learning**. 2004. Disponível em: <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>>. Acesso em: 01 out. 2025.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, abr./jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e formação de professores**: políticas, fundamentos e práticas. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2022. p. 17-44.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública, educação e pobreza: abordagens críticas e práticas de transformação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 19-43, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

MARQUES, Luciana Rosa; PEREIRA, Rita de Cássia. A avaliação da educação básica no Brasil: limites e possibilidades. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 293-306, jul./dez. 2008.

ROCHA, J. C.; RAMACIOTTI, A.; CARVALHO, J. S. O diálogo na educação on line inspirada na pedagogia freireana: algumas aproximações. *In*: BRITO, R. L. et al. (Org.). **Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024063, 2024.

SOUZA, Ligiane Oliveira dos Santos; SILVA, Nilce Santos da; SILVA, Rozemeire Pinheiro da (org.). **A eficácia das metodologias ativas no ensino aprendizagem** [recurso eletrônico]. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 99 p. DOI: 10.5281/zenodo.15025299. ISBN 978-65-6009-152-8. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15025299>. Acesso em: 23 out. 2025.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO: Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014b.

## CAPÍTULO VI

### AS CONTRIBUIÇÕES DE PHILIPPE PERRENOUD: DAS TEORIAS ÀS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

Maria Auxiliadora Silva Bezerra

Francisca Cordeiro Moreira de Moraes

Zilma Cordeiro Moreira de Sales

Andréa dos Santos Simões

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-06

#### RESUMO

Este capítulo introduz a sociologia de Philippe Perrenoud para abordar a prática docente em sua complexidade cotidiana, focando no conceito de competência profissional. A análise parte da premissa de que dominar teorias pedagógicas é necessário, mas insuficiente para lidar com os imprevistos e dilemas da sala de aula. O referencial central são os dez domínios de competências propostos por Perrenoud, que vão desde "organizar e dirigir situações de aprendizagem" até "administrar a progressão das aprendizagens" e "enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão". O objetivo é mapear e discutir essas competências, traduzindo-as para ações concretas que definem o trabalho do professor. A metodologia é de caráter analítico-descritiva, organizando e interpretando as ideias do autor para construir um perfil de atuação docente. A discussão demonstra que a competência não é a mera aplicação de um saber, mas a mobilização de recursos diversos (conhecimentos, habilidades, atitudes) para resolver problemas reais de prática. A conclusão salienta que a formação docente deve ser um processo contínuo de desenvolvimento dessas competências, permitindo que o professor transite entre a teoria e a prática de forma reflexiva e autônoma, tornando-se um gestor eficaz das aprendizagens em um contexto social desafiador.

**Palavras-chave:** Perrenoud. Competência Docente. Prática Reflexiva.

#### INTRODUÇÃO

O pensamento de Philippe Perrenoud consolidou-se como uma das bases teóricas mais influentes na formação docente contemporânea. Seu enfoque nas competências profissionais e na reflexividade do professor rompeu com a concepção tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos. Para o autor, a docência é uma profissão complexa, marcada pela necessidade de tomada de decisões em contextos de incerteza, o que exige do educador um constante exercício de análise e reconstrução de suas práticas (Perrenoud, 2001).

Ao deslocar o foco da simples execução de técnicas para a mobilização de saberes e julgamentos situados, Philippe Perrenoud propõe compreender o professor como um profissional que aprende permanentemente. O conceito de competência, nesse contexto, não se reduz ao domínio de conhecimentos ou habilidades específicas, mas à capacidade de mobilizá-los em situações autênticas e complexas. Essa perspectiva valoriza a dimensão reflexiva da prática, reconhecendo o professor como sujeito que pensa, interpreta e age criticamente diante das demandas do cotidiano escolar (Perrenoud, 2001).

Perrenoud (2000) apresenta um conjunto de referenciais que articulam teoria e ação pedagógica. Ele argumenta que ensinar exige mais do que planejar e executar atividades: requer compreender as interações sociais, os processos de aprendizagem e os dilemas éticos que permeiam o trabalho docente. Para o autor, o profissional da educação é um gestor da complexidade e não um mero aplicador de programas ou prescrições.

A competência do professor manifesta-se na capacidade de gerir situações complexas, de mobilizar e articular saberes diversos, de tomar decisões rápidas e éticas em contextos singulares, sempre com o propósito de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (Perrenoud, 2000, p. 19).

Essa concepção aproxima-se da noção de “profissional reflexivo” desenvolvida por Schön (1992), para quem a prática implica um movimento contínuo de reflexão na ação e sobre a ação. Perrenoud incorpora esse princípio à pedagogia, defendendo que o professor não atua com base em receitas prontas, mas reconstrói o conhecimento a partir da experiência. A prática docente, nesse sentido, é um processo de investigação e autotransformação permanente.

A valorização da experiência como fonte de saber também se relaciona com as análises de Maurice Tardif (2002), que reconhece o caráter plural e situado do conhecimento docente. Para ambos os autores, o saber do professor é construído na prática e depende da capacidade de relacionar diferentes fontes de conhecimento: científicos, pedagógicos e experienciais. Perrenoud reforça essa visão ao afirmar que a teoria só adquire sentido quando mobilizada para resolver problemas concretos da sala de aula (Perrenoud, 2001).

Um dos eixos centrais da proposta de Perrenoud (1999) é a articulação entre competência e autonomia. O professor é visto como sujeito que toma decisões com base em princípios éticos e pedagógicos, e não como executor de políticas curriculares. Essa

autonomia, entretanto, exige uma sólida formação e o compromisso com o desenvolvimento contínuo.

Em *A avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*, o autor defende que a formação docente deve estimular a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão crítica. “Ser competente não é saber tudo, mas ser capaz de enfrentar situações novas, de aprender com a experiência e de reorganizar seus saberes em função das exigências do contexto” (Perrenoud, 1999, p. 45).

Essa compreensão conduz à necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores. Em vez de se restringir à transmissão de teorias, ela deve favorecer a construção de capacidades para analisar, interpretar e intervir em situações educativas. O desafio, segundo Perrenoud (2001), é formar docentes que saibam agir com discernimento, assumindo a responsabilidade por suas escolhas e pelos efeitos de suas ações sobre os alunos.

A noção de competência está intrinsecamente ligada à ideia de regulação das aprendizagens. Perrenoud (1999) concebe a avaliação como um processo formativo e emancipador, no qual o professor acompanha o percurso do aluno, oferecendo devolutivas que favorecem a progressão. Essa visão rompe com a lógica punitiva e classificatória da avaliação tradicional, que apenas mede resultados e reforça desigualdades.

Avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido. A escola moderna fez disso um instrumento de seleção e de exclusão, quando poderia ter-se tornado um dispositivo de regulação e de emancipação (Perrenoud, 1999, p. 13).

A crítica à avaliação como mecanismo de exclusão se articula à concepção de escola democrática e inclusiva. Para o autor, o desenvolvimento de competências deve ser acompanhado de práticas de justiça pedagógica, capazes de reconhecer a diversidade dos estudantes e de promover aprendizagens significativas. A docência, portanto, não é apenas técnica, mas também ética e política.

Perrenoud (2001) aprofunda a discussão sobre a complexidade da profissão docente. Ele descreve o ensino como um campo de decisões rápidas, tomadas sob condições de incerteza, que exigem do professor tanto conhecimento teórico quanto sensibilidade prática. A competência, nessa perspectiva, é o resultado da capacidade de mobilizar recursos cognitivos e afetivos diante de situações imprevistas. Para ele: “Agir

na urgência é agir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras (...). Decidir na incerteza significa decidir quando a razão ordenaria não decidir” (Perrenoud, 2001, p. 16).

A escola, para Perrenoud (2001), deve ser concebida como um espaço de aprendizagem coletiva, no qual o trabalho em equipe e a troca de experiências são componentes essenciais do desenvolvimento profissional. Ele reconhece que a docência é uma prática socialmente partilhada e que a cooperação entre pares fortalece tanto as competências individuais quanto as institucionais. “Não há competência isolada. O professor aprende e se transforma no contato com outros, na troca de experiências, na análise conjunta das situações e na construção de projetos coletivos” (Perrenoud, 2001, p. 73).

Essa dimensão colaborativa do trabalho docente aproxima-se das concepções de António Nóvoa (1995), para quem o desenvolvimento profissional depende da construção da identidade docente e da responsabilidade social do professor. Assim como Nóvoa, Perrenoud vê a profissionalidade como um processo que articula saber, compromisso e reflexão ética. O docente é, ao mesmo tempo, um intelectual crítico e um agente transformador.

No contexto do século XXI, as transformações tecnológicas e culturais ampliam as exigências sobre o trabalho docente. O professor precisa lidar com a diversidade, a mediação digital e as novas formas de controle e avaliação. O pensamento de Perrenoud mantém-se atual por propor uma base teórica que concilia autonomia, responsabilidade e reflexão crítica, evitando a redução da docência a um desempenho técnico ou a um discurso de inovação superficial.

As contribuições de Philippe Perrenoud consolidam a ideia de que o professor é um profissional da complexidade, que aprende continuamente e transforma sua prática pela reflexão. Suas obras oferecem uma perspectiva integradora entre teoria e prática, ética e técnica, saber e ação. As competências docentes, compreendidas como mobilização de saberes e valores, tornam-se, assim, instrumentos de emancipação e de construção de uma escola mais reflexiva, cooperativa e socialmente justa.

## COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E ÉTICA NO TRABALHO DOCENTE

A reflexão sobre o trabalho docente no século XXI exige compreender a emergência do paradigma das competências e suas implicações éticas e políticas na prática pedagógica. O conceito de competência, introduzido no campo educacional por autores como Philippe Perrenoud, foi apropriado em diferentes contextos e políticas educacionais, assumindo tanto um caráter formativo quanto instrumental.

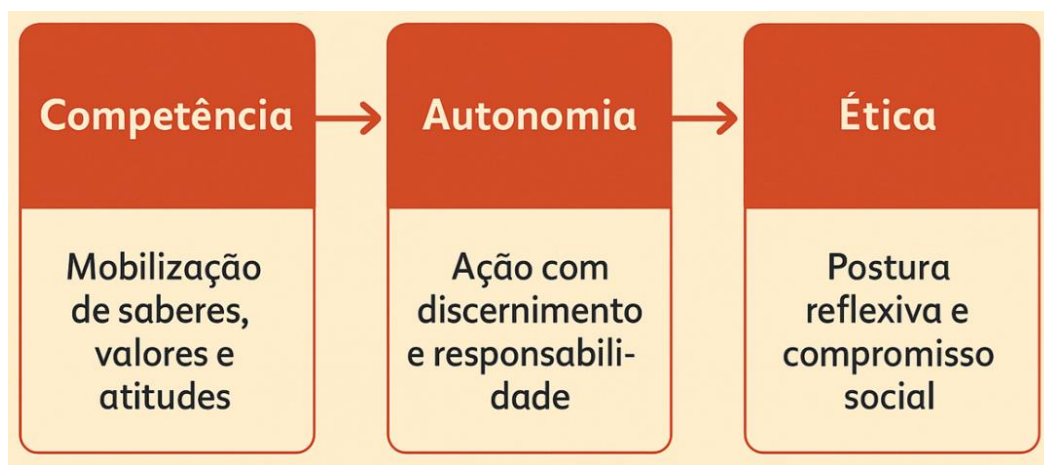
Essa ambivalência decorre de sua origem nas teorias do trabalho e da gestão, conforme observa Invernizzi (2005), que identifica na teoria da competência uma “mescla permanente entre os planos analítico e normativo”, expressando um viés ideológico ao tratar como neutros processos atravessados pela contradição entre capital e trabalho. Em contraposição à leitura economicista, Perrenoud (2000) redefine a competência docente como a capacidade de mobilizar saberes, valores e atitudes em situações complexas, articulando conhecimento e julgamento ético.

Essa perspectiva desloca o foco da execução técnica para a reflexividade profissional, aproximando o professor de um sujeito que decide, interpreta e aprende continuamente. O autor sustenta que o trabalho docente é permeado pela urgência e pela incerteza, o que exige autonomia intelectual e moral para agir com discernimento.

A competência pertence à ordem do saber mobilizar. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos — conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais — que o sujeito articula em função das situações que enfrenta. Ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza, o que requer do professor uma postura ética e reflexiva, capaz de equilibrar a razão e a sensibilidade (Perrenoud, 2001, p. 21).

Essa concepção amplia a noção de competência para além da racionalidade técnica. Ao propor a integração entre teoria e prática, Perrenoud (2001) reivindica a autonomia do professor como condição essencial para o exercício ético da profissão. Essa autonomia, contudo, não é um dado, mas uma conquista que se constrói coletivamente. Tal princípio rompe com o modelo tecnocrático que reduz o professor a executor de currículos e políticas educacionais.

**Figura 1** – Competência, autonomia e ética no trabalho docente.



Fonte: Elaboração própria.

A dimensão ética do trabalho docente emerge, portanto, como uma resposta à crescente instrumentalização da educação. Para Machado, Brasileiro Filho e Fernandes (2021), o conceito de competências tornou-se um campo polissêmico e controverso, utilizado tanto em discursos emancipatórios quanto em reformas produtivistas. A apropriação do termo pelas políticas educacionais brasileiras, especialmente após a década de 1990, demonstra como a “pedagogia das competências” foi empregada para alinhar a escola às demandas do mercado, sem considerar suficientemente suas bases teóricas e humanizadoras.

Ser competente não é saber tudo, mas ser capaz de enfrentar situações novas, de aprender com a experiência e de reorganizar seus saberes em função das exigências do contexto. A competência é, antes de tudo, uma capacidade ética e reflexiva de mobilizar recursos para promover a aprendizagem de todos (Perrenoud, 1999, p. 45).

Essa compreensão conduz à necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores. Em vez de se restringir à transmissão de teorias, ela deve favorecer a construção de capacidades para analisar, interpretar e intervir em situações educativas. O desafio, segundo Perrenoud (2000), é formar docentes que saibam agir com discernimento, assumindo a responsabilidade por suas escolhas e pelos efeitos de suas ações sobre os alunos. A noção de competência está intrinsecamente ligada à ideia de regulação das aprendizagens.

Perrenoud (1999) concebe a avaliação como um processo formativo e emancipador, no qual o professor acompanha o percurso do aluno, oferecendo devolutivas

que favorecem a progressão. Essa visão rompe com a lógica punitiva e classificatória da avaliação tradicional, que apenas mede resultados e reforça desigualdades.

Avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido. A escola moderna fez disso um instrumento de seleção e de exclusão, quando poderia ter-se tornado um dispositivo de regulação e de emancipação. A avaliação deve ser uma prática ética, promotora de justiça e reconhecimento (Perrenoud, 1999, p. 13).

A crítica à avaliação como mecanismo de exclusão se articula à concepção de escola democrática e inclusiva. Para o autor, o desenvolvimento de competências deve ser acompanhado de práticas de justiça pedagógica, capazes de reconhecer a diversidade dos estudantes e de promover aprendizagens significativas. A docência, portanto, não é apenas técnica, mas também ética e política.

Autores como Libâneo (2003) e Saviani (2005), citados por Machado et al. (2021), também alertam para os riscos de uma pedagogia das competências descolada de um projeto crítico de formação humana. Para eles, o foco exclusivo nas habilidades individuais pode reforçar o individualismo e o desempenho mensurável, em detrimento da formação integral. Essa crítica dialoga com Perrenoud, que defende o equilíbrio entre autonomia e responsabilidade, rejeitando tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo.

Gostaria de insistir em apenas um ponto: as competências permitem-nos enfrentar a complexidade do mundo e nossas próprias contradições. Seria surpreendente que elas coubessem em algumas listas. O que mais nos faz falta não são as listagens, mas as representações do que acontece na construção e na aplicação das competências (Perrenoud, 2001, p. 14).

A partir de um olhar construtivista, Isabel Simões Dias (2010) contribui para essa discussão ao destacar que a competência é um constructo teórico que integra dimensões cognitivas, afetivas e éticas. A autora reforça que ser competente é agir com eficiência e responsabilidade, mobilizando conhecimentos e valores de forma contextualizada.

Em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão e à resolução de problemas (Dias, 2010, p. 76).

Nessa linha, no século XXI, pensar a competência docente é pensar a docência como prática reflexiva, colaborativa e politicamente engajada. O professor deve ser capaz de tomar decisões fundamentadas, analisar criticamente suas ações e agir com responsabilidade social. Essa tríade — competência, autonomia e ética — constitui o núcleo do profissionalismo docente defendido por Perrenoud (1999) e por uma pedagogia comprometida com a transformação social.

### **CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DE COMPETÊNCIA, A REFLEXIVIDADE DOCENTE, A CRÍTICA À AVALIAÇÃO**

A obra de Perrenoud (2001) insere-se em um contexto de profundas transformações nas políticas educacionais e nas formas de compreender o trabalho docente. Seu pensamento representa uma resposta às demandas de uma escola que precisa equilibrar inovação e tradição, técnica e ética, autonomia e responsabilidade social. Ao enfatizar a noção de competência, o autor propõe uma ruptura com modelos prescritivos e hierarquizados, deslocando o foco da execução para a construção de significados. A docência, nesse sentido, é compreendida como uma prática de natureza reflexiva, situada e relacional (Perrenoud, 2001).

Ao tratar o professor como intelectual em permanente formação, Perrenoud (2001) aproxima-se da pedagogia crítica ao reconhecer que ensinar é também um ato político. O profissional reflexivo, segundo o autor, é aquele que se posiciona diante das contradições da prática, interpretando as políticas, os currículos e as condições institucionais em que atua. A competência, portanto, emerge da articulação entre saberes técnicos e éticos, sustentando a capacidade de agir de modo autônomo em cenários de incerteza e mudança constante.

Essa perspectiva rompe com o paradigma do professor como executor de metodologias ou reprodutor de conteúdos. Perrenoud (2001) propõe uma concepção mais ampla de profissionalização, em que o conhecimento se torna instrumento de intervenção e emancipação. A formação docente passa a ser compreendida como um processo inacabado de reelaboração da experiência, em diálogo com as transformações sociais e com as demandas da escola democrática. Essa postura reflexiva é o que permite ao educador transformar o cotidiano em espaço de aprendizagem e desenvolvimento coletivo.

No campo da formação docente, Perrenoud (2000) introduz o conceito de “professor reflexivo”, aquele que é capaz de mobilizar saberes em situações inéditas, articulando teoria e prática em uma relação dialógica e contínua. Essa abordagem aproxima-se da epistemologia de Donald Schön, mas adquire um contorno sociológico mais amplo ao considerar as dimensões políticas e institucionais do trabalho pedagógico. Para o autor, a competência não se resume ao acúmulo de conhecimentos, mas à capacidade de agir com autonomia e discernimento.

Ao propor as dez novas competências para ensinar, Perrenoud (2000) oferece um quadro prático e teórico para repensar a profissionalização docente. Entre elas, destacam-se a gestão das aprendizagens, o trabalho em equipe, a implicação ética e o compromisso com o sucesso de todos os alunos. Essas competências não são listas prescritivas, mas referenciais que convidam à reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade contemporânea.

**Figura 2** – Construção conceitual de competência.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O autor defende que as reformas curriculares e as políticas educacionais devem reconhecer a complexidade do ofício docente. A formação inicial e continuada, nesse sentido, deve ir além da mera aplicação de métodos e envolver processos de reflexividade

profissional, capazes de articular teoria, experiência e inovação. Perrenoud (2001) observa que a escola moderna exige educadores que compreendam as contradições do mundo social e saibam atuar diante delas com responsabilidade e criatividade.

Gostaria de insistir em apenas um ponto: as competências permitem-nos enfrentar a complexidade do mundo e nossas próprias contradições. Seria surpreendente que elas coubessem em algumas listas. O que mais nos faz falta não são as listagens, mas as representações do que acontece na construção e na aplicação das competências (Perrenoud, 2001, p. 14).

A reflexão perrenoudiana parte do princípio de que ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza. Essa perspectiva reconhece a natureza humana e contingente do trabalho educativo, rompendo com o mito do professor tecnocrata que domina todas as situações com base em protocolos fixos. Diante do exposto é possível notar que o professor, segundo Perrenoud (2000), precisa desenvolver uma postura investigativa e crítica, capaz de interpretar contextos, dialogar com diferentes saberes e reinventar sua prática cotidianamente.

O tema da avaliação também ocupa lugar central em sua obra. Perrenoud (1999) problematiza o caráter classificatório e excludente da escola, propondo uma avaliação formativa e reguladora, voltada ao acompanhamento do processo de aprendizagem

Avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido. A escola moderna fez disso um instrumento de seleção e de exclusão, quando poderia ter-se tornado um dispositivo de regulação e de emancipação (Perrenoud, 1999, p. 13).

. O autor critica a lógica meritocrática que reduz a avaliação a um instrumento de poder e de seleção social, e propõe que ela seja concebida como um meio de promover o desenvolvimento integral do aluno.

**Figura 3 - Da Avaliação Tradicional à Avaliação Formativa.**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Essa crítica à avaliação como mecanismo de controle social revela a preocupação de Perrenoud com as desigualdades escolares. Formado em sociologia, o autor aproxima a análise pedagógica das estruturas sociais, mostrando como a escola reproduz e legitima desigualdades. Ao mesmo tempo, defende que a formação de competências pode constituir um caminho para a emancipação pedagógica, desde que vinculada a práticas democráticas e colaborativas.

Perrenoud (2001) propõe que a profissionalização docente implica a capacidade de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e éticos diante da complexidade do ensino. A competência, portanto, é relacional e contextual, emergindo na interação entre sujeitos, saberes e situações. O professor é visto como um mediador que precisa lidar com dilemas, ambiguidades e tensões inerentes ao ato educativo.

A competência pertence à ordem do saber mobilizar. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos — conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais — que o sujeito articula em função das situações que enfrenta (Perrenoud, 2001, p. 21).

As ideias de Perrenoud dialogam com os desafios do século XXI, em que o professor precisa atuar em um ambiente permeado por tecnologias, diversidade cultural e novas demandas sociais. O modelo de professor que apenas transmite conteúdos torna-se insuficiente; é necessário formar um profissional reflexivo e autônomo, capaz de aprender continuamente e de construir coletivamente o conhecimento escolar.

Complementando essa visão, Perrenoud (2001) ressalta que o desenvolvimento das competências docentes não é um processo linear ou individual, mas uma construção contínua e coletiva. O autor defende que a reflexão sobre a prática é um elemento central para a evolução profissional, pois permite ao professor analisar criticamente suas ações, identificar suas lacunas e reorientar suas estratégias pedagógicas. Dessa forma, a competência não é um estado a ser alcançado, mas um movimento permanente de autoformação e de questionamento das próprias certezas, o que exige do educador uma postura investigativa frente aos seus sucessos e fracassos.

Nesse contexto, a noção de "saber mobilizar" recursos ganha contornos mais específicos quando aplicada à realidade da sala de aula. Implica, por exemplo, que o professor seja capaz de transitar entre diferentes teorias pedagógicas, adaptando-as às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto sociocultural da escola. Essa capacidade de improvisação regulada é, para Perrenoud (2001), um dos pilares da profissionalização, pois demonstra o domínio de um saber-agir complexo e contextualizado.

Além disso, a perspectiva de Perrenoud ressalta a dimensão ética e política da docência. O professor competente, em sua visão, não é um técnico neutro, mas um intelectual transformador que precisa negociar constantemente entre as prescrições curriculares, as expectativas da comunidade e os interesses dos alunos (Perrenoud, 2001).

A competência, portanto, envolve a coragem de enfrentar dilemas éticos, como a gestão da heterogeneidade em sala de aula e o combate às desigualdades de aprendizagem. É uma prática que exige julgamento e responsabilidade, indo muito além do simples domínio de conteúdos disciplinares. Se a competência se constrói na ação e

na reflexão, os cursos de formação devem privilegiar a análise de casos reais, a simulação de práticas e a criação de espaços de troca entre pares.

**Figura 4** - Competências para o professor.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

De acordo com Perrenoud (2001) A preparação para o ofício deve ser entendida como o desenvolvimento de um habitus profissional, que integre conhecimentos, habilidades e atitudes de forma articulada. Dessa maneira, formar um professor competente é prepará-lo para navegar na incerteza e na complexidade, tornando-o autor de sua própria prática e agente de mudança no ecossistema educacional.

Figura 4

A abordagem perrenoudiana também destaca a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores. Em *Dez novas competências para ensinar*, ele sublinha que a cooperação é uma das condições da profissionalização docente. “O trabalho em equipe significa a partilha da parte de loucura de cada um. A cooperação não depende apenas da razão; ela exige confiança, escuta e uma nova cultura profissional” (Perrenoud,

2001, p. 125). Assim, a prática pedagógica deve ser compartilhada, reflexiva e construída em diálogo, rompendo com a solidão do professor isolado em sua sala de aula.

## CONCLUSÃO

As contribuições de Perrenoud ultrapassam o campo da didática e adentram a dimensão ética da docência. O autor entende que o ensino é um ato político, comprometido com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos. Por isso, a competência pedagógica não se reduz ao domínio técnico, mas envolve o compromisso ético e a sensibilidade para lidar com as diferenças e promover a inclusão.

No século XXI, a leitura de Perrenoud permanece indispensável para compreender a docência como uma profissão de alta complexidade, que exige formação permanente, reflexão e engajamento social. Sua obra propõe uma síntese entre teoria e prática, saber e ação, razão e emoção — uma pedagogia que reconhece o professor como protagonista do processo educativo e como agente transformador.

Em síntese, Perrenoud oferece à educação contemporânea uma concepção de professor que aprende continuamente, que reflete sobre suas decisões e que entende a sala de aula como um espaço de incertezas, aprendizagens e invenções. Suas teorias contribuem para repensar o papel docente frente às novas demandas sociais, tecnológicas e culturais, reafirmando a centralidade da competência pedagógica como condição para uma educação crítica e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

GALLARDO, Alberto Miranda. Rumo a um modelo de competência teórica: Controvérsias e mudança científica. **Psicol. Am. Lat.**, [S. l.], n. 26, p. 44-62, 2014.

INVERNIZZI, Noela. Teoria da competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 9, p. 115-132, jul./dez. 2001.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

## CAPÍTULO VII

### HOWARD GARDNER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O POTENCIAL DO ALUNO

Maria Auxiliadora Silva Bezerra

Zilma Cordeiro Moreira de Sales

Francisca Cordeiro Moreira de Moraes

Maurício Aires Vieira

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques

Andréa dos Santos Simões

Samyria Bruna Nogueira da Cunha

DOI-capítulo: 10.47538/AC-2025.78-07

#### RESUMO

O capítulo final examina a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, como um convite a expandir a compreensão sobre a capacidade humana de conhecer e aprender. A exposição inicia criticando a noção restrita de inteligência como uma capacidade unitária e mensurável por testes padronizados. O referencial teórico detalha a definição de inteligência como um potencial biopsicológico para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um contexto cultural, apresentando as oito inteligências inicialmente propostas (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista). O objetivo é explorar as implicações dessa pluralidade para o trabalho pedagógico, sugerindo a necessidade de diversificação de estratégias de ensino e avaliação. A metodologia baseia-se na análise da teoria e na discussão de suas possíveis aplicações, sem deixar de lado as críticas recebidas, como a dificuldade de operacionalização em larga escala. A discussão central gira em torno de como a escola pode valorizar diferentes talentos e formas de expressão, promovendo uma educação mais personalizada e inclusiva. A conclusão aponta que, mais do que um método, a teoria oferece uma lente poderosa para o professor observar seus alunos com maior generosidade e justiça, identificando e nutrindo potenciais que often passam despercebidos em uma abordagem tradicional, contribuindo para uma visão mais democrática do sucesso escolar.

**Palavras-chave:** Gardner. Inteligências Múltiplas. Potencial Humano.

#### INTRODUÇÃO

A discussão sobre o conceito de inteligência sempre esteve no centro das reflexões sobre o desenvolvimento humano e o papel da escola. Durante décadas, a inteligência foi concebida como uma capacidade única e mensurável, associada ao sucesso acadêmico e avaliada por meio de testes padronizados. Howard Gardner, em sua obra *Frames of Mind*

(1983), propõe uma ruptura epistemológica ao afirmar que a mente humana é composta por diferentes modos de processamento simbólico, cada um com relativa autonomia. Essa perspectiva dá origem à Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), redefinindo o que significa ser inteligente e ampliando o olhar sobre o potencial humano.

Uma inteligência envolve a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais. As inteligências humanas são relativamente autônomas e interagem de forma complexa, compondo o repertório diverso das capacidades humanas (Gardner, 1999, p. 33).

Ao propor essa definição, Gardner desloca o foco da mensuração para a manifestação contextual do potencial humano. Ele identifica inicialmente oito inteligências — linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista — e mais tarde sugere uma nona, a existencial. Essa pluralidade desafia a visão reducionista de inteligência e exige que a escola reconheça e valorize diferentes modos de aprender, compreender e se expressar.

No contexto educacional, a teoria das inteligências múltiplas representa uma mudança de paradigma. Para Gardner (2006), educar é criar condições para que cada aluno possa desenvolver suas potencialidades em diferentes domínios cognitivos e culturais. Isso implica diversificar práticas de ensino, promover ambientes de aprendizagem significativos e redefinir as formas de avaliação, para que reflitam a multiplicidade de talentos presentes na sala de aula.

Não existe uma única forma de ser inteligente. Cada pessoa apresenta um perfil cognitivo único, composto por diferentes combinações de inteligências. A escola, ao reconhecer essa diversidade, deve oferecer oportunidades variadas para que todos os alunos possam demonstrar suas capacidades (Gardner, 1999, p. 78).

Essa concepção dialoga com a pedagogia inclusiva, uma vez que legitima a diferença como princípio educativo. Chagas (2019) argumenta que o reconhecimento da diversidade cognitiva é uma condição essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem o potencial de todos os estudantes, inclusive daqueles que não se enquadram no modelo tradicional de ensino.

O presente capítulo visa analisar as contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para a efetivação de uma educação inclusiva, investigando como a valorização dos diferentes perfis cognitivos pode fundamentar práticas

pedagógicas e avaliativas mais equitativas, capazes de acolher e promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

### **A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PELA PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Ao compreender as inteligências múltiplas como dimensões distintas, mas complementares, o professor é convidado a repensar suas estratégias didáticas e avaliativas, criando percursos de aprendizagem mais justos e acessíveis. Essa abordagem contribui para superar a visão homogênea de ensino e fortalece o compromisso com a inclusão escolar (Chagas, 2019).

Nesse aspecto, o papel do educador transcende a função de transmissor do conhecimento para assumir a de mediador sensível às diferentes formas de aprender. Antunes (2012) reforça essa ideia ao afirmar que a tarefa do educador é descobrir e estimular as inteligências predominantes dos alunos, sem hierarquizá-las, reconhecendo-as como caminhos diversos para o desenvolvimento integral. Armstrong (2017) complementa que as inteligências múltiplas se traduzem em um compromisso ético com a singularidade de cada estudante, rompendo com a lógica excludente dos sistemas de ensino baseados na comparação e na padronização.

A contribuição de Gardner, entretanto, não se limita à identificação de inteligências, mas propõe uma nova ética educacional, centrada na equidade cognitiva. Como destaca Amello (2018), a teoria “redefine o papel da escola como espaço de múltiplas expressões, em que todos os alunos têm algo a contribuir e a aprender”. O autor ressalta que o desafio da educação contemporânea é transformar essa pluralidade em prática pedagógica concreta, superando a fragmentação curricular e valorizando o conhecimento em suas dimensões artísticas, corporais, emocionais e sociais. Esta visão é detalhada em sua obra:

A Teoria das Inteligências Múltiplas rompe com o paradigma da homogeneização e sugere uma escola em que o aluno possa aprender de modos diferentes, sem ser reduzido a padrões de desempenho. Trata-se de reconhecer que todos possuem potencial para aprender, desde que o ambiente e a mediação docente favoreçam a expressão de suas inteligências (Amello, 2018, p. 122).

Essa reflexão ganha força quando articulada ao princípio da educação inclusiva. Gardner (2006) observa que a pluralidade das inteligências implica repensar a avaliação escolar, que deve ser diagnóstica e formativa, contemplando diferentes formas de

expressão do saber. Assim, a teoria das inteligências múltiplas se converte em uma ferramenta de justiça pedagógica, permitindo que cada estudante seja avaliado de acordo com suas formas singulares de compreender o mundo.

Armstrong (2017) sintetiza esse compromisso ao afirmar que:

a teoria das inteligências múltiplas não é apenas um modelo psicológico, mas uma ética educacional: implica o compromisso de tratar todos os estudantes como indivíduos únicos, com potencialidades diversas, merecedores de oportunidades diferenciadas de aprender e de mostrar o que sabem (Armstrong, 2017, p. 45).

Amello (2018) e Chagas (2019) enfatizam que a teoria de Gardner dialoga diretamente com o conceito de equidade educacional, especialmente no contexto brasileiro, marcado por desigualdades estruturais. Valorizar as inteligências múltiplas significa reconhecer as diferenças culturais e sociais como riquezas pedagógicas, e não como limitações. Essa leitura reforça a necessidade de uma escola democrática, em que o currículo seja flexível e o professor tenha autonomia para criar práticas diversificadas e sensíveis às realidades dos alunos.

A abordagem de Gardner também se aproxima das metodologias ativas e das concepções construtivistas de aprendizagem, pois entende que o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o meio. Moran (2018) observa que, ao estimular diferentes inteligências, o professor favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e autorregulação — dimensões indispensáveis para uma educação voltada à cidadania e à convivência democrática.

Amello (2018, p. 124) corrobora essa visão ao destacar que:

quando o aluno se percebe capaz em diferentes dimensões — seja na arte, na linguagem, no corpo ou na relação com os outros — ele se sente parte da escola e reconhecido como sujeito de saber. Essa experiência de pertencimento é o primeiro passo para a aprendizagem significativa.

A Teoria das Inteligências Múltiplas oferece uma lente pedagógica potente para repensar o papel da escola e do professor no século XXI. Mais do que uma proposta metodológica, ela representa um compromisso ético e político com a diversidade humana, orientando práticas educativas que respeitam os diferentes modos de ser, pensar e aprender. A aplicação dessa teoria contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível e transformadora, em que o sucesso escolar é redefinido pela pluralidade de talentos e pela valorização do potencial de cada aluno.

## AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner apresenta contribuições significativas para a construção de uma escola inclusiva, capaz de acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Ao reconhecer que cada indivíduo possui modos distintos de compreender, agir e criar, essa abordagem rompe com a concepção reducionista de inteligência que historicamente privilegiou o raciocínio lógico e linguístico. Assim, o paradigma da inclusão encontra em Gardner (1999) um referencial teórico que legitima a diferença como princípio educativo e promove uma visão ampliada de potencial humano.

Esta perspectiva é fundamental para desconstruir práticas pedagógicas homogeneizantes, pois, ao valorizar os diferentes perfis cognitivos, a escola pode desenvolver estratégias didáticas que garantam a participação e a aprendizagem de todos. Nesse contexto, a avaliação também deve ser repensada para além dos instrumentos padronizados, incorporando múltiplas formas de verificar a construção do conhecimento, o que está intrinsecamente ligado ao conceito de equidade na educação inclusiva. Gardner fundamenta essa necessidade de transformação ao afirmar:

Ao invés de insistir em que todos os alunos aprendam as mesmas coisas da mesma maneira, uma escola centrada no indivíduo deveria ser rica na oferta de oportunidades. Professores, como demais profissionais, podem ser colocados em posição de ajudar os alunos a mostrar seus modos particulares de compreender o mundo. A avaliação deveria tornar-se mais específica ao contexto da aprendizagem, buscando entender as competências e os interesses dos alunos de forma autêntica, em vez de se apoiar em instrumentos descontextualizados. O grande desafio está em criar ambientes nos quais o aluno possa, de maneira natural, demonstrar o que realmente compreendeu, utilizando suas combinações singulares de inteligências (Gardner, 1999, p. 180).

Segundo Gardner (1999), a escola tradicional tende a valorizar apenas dois tipos de inteligência — a lógico-matemática e a linguística —, negligenciando outras formas de cognição igualmente importantes para a aprendizagem e para a vida social. Essa limitação acaba por excluir, de maneira simbólica, alunos cujos talentos não se ajustam aos padrões convencionais de desempenho. A superação desse modelo exige uma mudança na cultura escolar, substituindo a homogeneização pela valorização das diferenças cognitivas e culturais.

A diversidade de inteligências é um fato da condição humana. Cada pessoa possui um perfil único, composto por várias combinações de capacidades. A educação, para ser justa, precisa considerar essa pluralidade e criar oportunidades para que todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades em contextos significativos de aprendizagem (Gardner, 2006, p. 54).

Ao adotar essa perspectiva, a educação inclusiva deixa de ser apenas uma questão de acesso físico à escola, passando a envolver também o direito a uma aprendizagem significativa, que respeite o ritmo, os interesses e as formas de expressão de cada aluno. Chagas (2019) defende que a teoria de Gardner fornece o fundamento necessário para essa transformação, pois ao valorizar as diferentes formas de ser e aprender, a escola pode deslocar o foco do que o aluno não consegue fazer para ampliar as suas potencialidades. A autora enfatiza que “reconhecer a multiplicidade de inteligências é reconhecer o aluno como sujeito de possibilidades, e não como portador de deficiências ou limitações” (Chagas, 2019, p. 127). Este olhar sobre as capacidades em vez dos déficits é fundamental para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Ela desenvolve ainda mais este raciocínio, argumentando que:

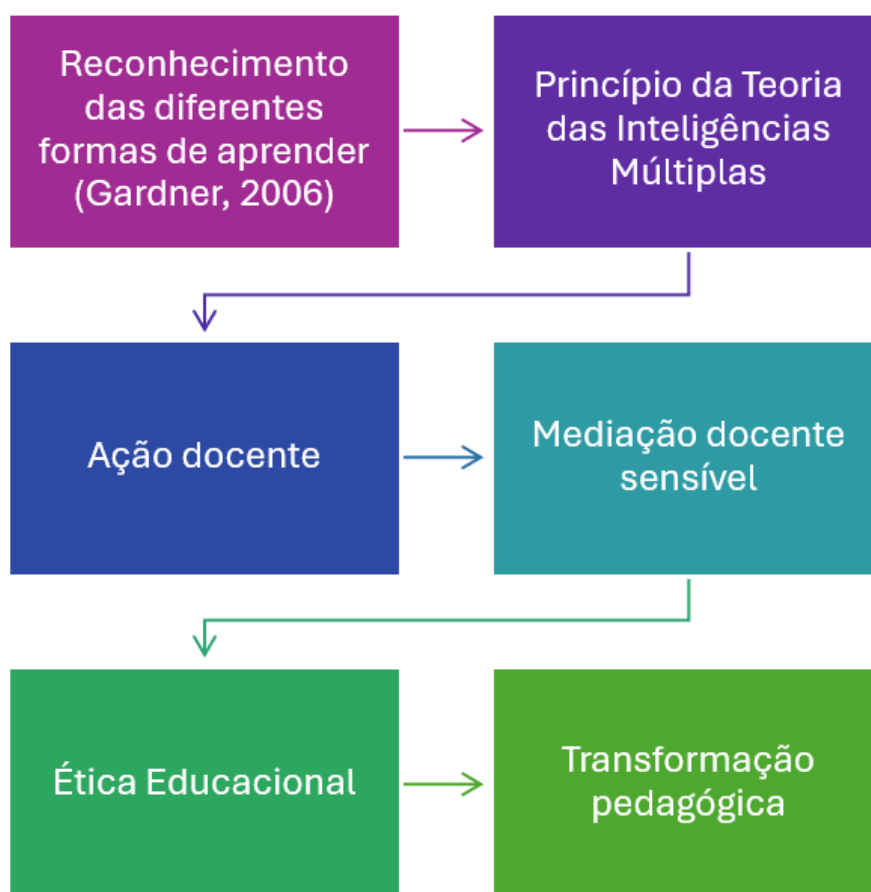
A implementação de estratégias baseadas nas inteligências múltiplas requer uma ruptura com a padronização curricular. Isso implica na criação de um ambiente de aprendizagem rico e flexível, onde atividades artísticas, corporais, naturais e interpessoais tenham o mesmo status das tradicionais atividades lógico-matemáticas e linguísticas. Neste espaço, o educador atua como um mediador que identifica os canais de aprendizagem mais eficazes para cada educando, permitindo que todos, sem exceção, encontrem suas vias de sucesso e se percebam como aprendizes competentes. (Chagas, 2019, p. 128).

Dessa forma, fica claro que a teoria das inteligências múltiplas não é apenas um instrumento de ensino, mas uma ferramenta de empoderamento que, quando integrada à educação inclusiva, permite que cada estudante seja valorizado por suas singularidades e não mais marginalizado por suas diferenças. Esta abordagem redefine o próprio conceito de sucesso escolar, que deixa de ser uma meta uniforme a ser alcançada por todos da mesma maneira, e passa a ser a conquista pessoal de desenvolver ao máximo o próprio potencial. Chagas (2019) corrobora esta visão ao afirmar que:

O grande legado da teoria das inteligências múltiplas para a inclusão é a sua capacidade de deslocar o eixo da prática pedagógica de um modelo de 'seleção dos mais aptos' para um modelo de 'fortalecimento de todas as aptidões'. Neste novo paradigma, a sala de aula transforma-se em um microcosmo da sociedade plural que almejamos, onde a interdependência humana é valorizada. Cada aluno, ao contribuir com sua inteligência mais desenvolvida em projetos coletivos, percebe-se como parte essencial do grupo, o que não apenas promove a aprendizagem significativa, mas também constrói uma autoimagem positiva e combate os processos de estigmatização. (Chagas, 2019, p. 129).

Portanto, ao operacionalizar os princípios de Gardner, a escola não apenas cumpre seu papel institucional de ensinar, mas assume uma função social transformadora, tornando-se um espaço onde a diversidade cognitiva é, de fato, a base para a construção de uma comunidade mais justa e colaborativa.

**Figura 1** - Reconfiguração da prática docente pela perspectiva das inteligências múltiplas.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nessa direção, o trabalho docente ganha novo sentido: o professor é desafiado a diversificar suas metodologias e instrumentos avaliativos, de modo a contemplar múltiplas formas de aprender. Amello (2018) defende que o professor inclusivo é aquele que reconhece o valor pedagógico das diferentes inteligências e as transforma em ponto de partida para a construção do conhecimento coletivo. Para ele:

a aplicação da teoria de Gardner na sala de aula contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados pelas práticas avaliativas padronizadas (Amello, 2018, p. 125).

Além disso, o reconhecimento das múltiplas inteligências exige a ampliação das práticas avaliativas. Gardner (2006) propõe que a avaliação seja um processo contínuo e diversificado, que envolva observações, portfólios, produções artísticas, projetos coletivos e autoavaliações. Essa abordagem formativa e contextualizada reforça o compromisso ético do professor com a equidade e a justiça pedagógica, deslocando o foco do erro para o potencial.

Esta transição de um modelo único para uma avaliação plural é essencial para capturar a verdadeira gama de habilidades e compreensões dos alunos. O próprio Gardner aprofunda esta ideia, argumentando que:

A avaliação deve tornar-se parte natural do ambiente de aprendizagem, sendo praticamente invisível. Em vez de testes formais e descontextualizados, os estudantes podem ser avaliados enquanto estão envolvidos em projetos que lhes são caros e que, idealmente, ocorrem em um ambiente rico em recursos. A chave é olhar para as performances dos alunos em situações que são valiosas para eles, onde podem exibir suas competências de forma genuína. Dessa maneira, podemos obter um retrato mais fiel e útil de seus pontos fortes e das áreas que necessitam de mais atenção, longe da ansiedade e da distorção provocadas pelos métodos tradicionais de testagem (Gardner, 2006, p. 152).

Portanto, ao implementar um sistema de avaliação tão diversificado quanto as próprias inteligências que busca desenvolver, a escola não apenas avalia de forma mais justa, mas também se transforma em um ambiente mais acolhedor e eficaz, onde cada estudante tem a oportunidade real de demonstrar seu aprendizado e seu valor.

A figura a seguir sintetiza os tipos de inteligência propostos por Howard Gardner e ilustra sua complementaridade na constituição do sujeito aprendente.

**Figura 2** – Tipos de Inteligências Múltiplas segundo Howard Gardner.



**Fonte:** Adaptado de Gardner (1999, 2006).

Como se observa, cada inteligência representa um modo específico de interação com o mundo, sendo todas igualmente relevantes para o desenvolvimento integral. A inteligência linguística expressa-se pela sensibilidade ao uso da linguagem; a lógico-matemática, pela capacidade de raciocinar e resolver problemas abstratos; a espacial, pela percepção de formas e dimensões; a musical, pela sensibilidade a sons e ritmos; a corporal-cinestésica, pelo domínio do corpo e coordenação motora; a interpessoal, pela empatia e cooperação; a intrapessoal, pela autoconsciência; a naturalista, pela conexão

com a natureza; e a existencial, pela reflexão sobre o sentido da vida e da experiência humana.

Essa concepção dialoga diretamente com o princípio da equidade educacional, pois permite que todos os alunos sejam reconhecidos em suas singularidades e potencialidades. Ao mesmo tempo, aproxima-se de uma pedagogia crítica, que entende a educação como um processo de emancipação. Freire (1996) já advertia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 47). Gardner oferece, nesse sentido, uma base cognitiva e afetiva para concretizar a visão freiriana de uma escola que respeita o outro em sua integralidade.

As inteligências múltiplas oferecem à educação inclusiva um referencial teórico e ético capaz de transformar a sala de aula em um espaço de reconhecimento e pertencimento. Valorizar a pluralidade das inteligências é, ao mesmo tempo, valorizar o ser humano em sua totalidade, resgatando o sentido social e emancipador da educação.

### **LIMITES E DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA ESCOLA BRASILEIRA**

Embora a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner tenha se tornado uma referência amplamente citada nas ciências da educação, sua implementação nas escolas enfrenta desafios de ordem conceitual, estrutural e política. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas e currículos prescritivos, a concretização dessa proposta esbarra em limitações materiais, metodológicas e formativas. O potencial emancipador da teoria depende, portanto, de condições institucionais que favoreçam a autonomia docente e a diversidade de práticas pedagógicas.

Gardner (2006) reconhece que sua proposta não foi concebida como uma metodologia fechada, mas como uma lente interpretativa para compreender a pluralidade cognitiva humana. Entretanto, a apropriação simplificada de suas ideias em materiais didáticos e formações docentes pode levar a interpretações reducionistas, nas quais as inteligências são tratadas como categorias fixas ou estilos de aprendizagem. Como adverte o próprio autor:

Minha teoria foi muitas vezes mal interpretada como uma lista de aptidões isoladas ou como um manual de ensino personalizado. Não se trata disso. A proposta das inteligências múltiplas é uma maneira de pensar sobre as diferenças humanas e de refletir sobre o ensino de modo mais inclusivo e ético, e não um conjunto de técnicas pedagógicas prontas para aplicação (Gardner, 2006, p. 64).

A prática docente inspirada nessa abordagem promove não apenas o aprendizado, mas também a dignidade, a autoconfiança e o desenvolvimento pleno de cada estudante.

**Figura 3** - Aplicação da teoria das inteligências múltiplas e seus desafios.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Essa ressalva é fundamental, pois, em muitos contextos escolares, observa-se a tendência de transformar a teoria em um instrumento de rotulação, em vez de um meio de valorização da diversidade. Waterhouse (2006) foi uma das principais críticas da teoria, questionando a falta de evidências empíricas que sustentem a existência autônoma de múltiplas inteligências. Para a autora, a proposta de Gardner carece de validação experimental e pode ser mais inspiradora do que comprovável, o que limita sua adoção em políticas públicas baseadas em resultados mensuráveis.

No Brasil, os obstáculos são ampliados pela estrutura curricular centralizadora e pela formação docente insuficiente para lidar com abordagens pedagógicas diferenciadas. Amello (2018) observa que a aplicação da teoria em sala de aula requer planejamento flexível, recursos variados e tempo para observação individualizada dos alunos — condições nem sempre disponíveis nas redes públicas. Ele destaca que, “apesar de sua relevância teórica, a implementação das inteligências múltiplas ainda se encontra em estágio incipiente, especialmente nas escolas que enfrentam carência de recursos e de formação continuada” (Amello, 2018, p. 126).

Além das limitações práticas, há o desafio de conciliar a teoria das inteligências múltiplas com o modelo avaliativo vigente. As políticas educacionais brasileiras, orientadas por padrões de desempenho e exames nacionais, tendem a reforçar uma visão homogênea de aprendizagem. Chagas (2019) argumenta que a valorização de múltiplas formas de inteligência exige repensar o próprio conceito de avaliação, que deve deixar de ser meramente classificatória para se tornar processual e formativa.

A teoria das inteligências múltiplas desafia o sistema educacional a criar mecanismos avaliativos que reconheçam a pluralidade dos saberes e das expressões humanas. Enquanto as escolas continuarem pautadas por provas padronizadas e critérios únicos de desempenho, as inteligências múltiplas permanecerão restritas ao discurso teórico (Chagas, 2019, p. 129).

Outro desafio consiste na necessidade de articulação entre a teoria e a formação docente. Antunes (2012) enfatiza que o professor precisa compreender as inteligências múltiplas não como categorias estanques, mas como manifestações de potencialidades interligadas, que podem ser desenvolvidas em contextos pedagógicos diversos. Isso implica desenvolver competências reflexivas e investigativas, capazes de transformar a sala de aula em um laboratório de experiências cognitivas.

A teoria também enfrenta críticas quanto à sua operacionalização. Como lembra Armstrong (2017), identificar as inteligências predominantes dos alunos é um processo complexo que exige sensibilidade e conhecimento aprofundado das práticas pedagógicas. Não se trata de aplicar testes, mas de observar trajetórias, estilos de pensamento e modos de expressão. Tal exigência demanda tempo, acompanhamento contínuo e uma formação sólida em psicologia da aprendizagem.

Apesar das limitações apontadas, o potencial transformador da teoria de Gardner permanece inegável. Ela inspira práticas mais humanas e democráticas, nas quais o ensino

é orientado pelo respeito à diferença e pelo estímulo à criatividade. A superação dos desafios requer políticas públicas voltadas à valorização docente, à formação crítica e à flexibilização curricular. Como sintetiza Gardner (1999), “o sucesso da teoria das inteligências múltiplas não depende de sua comprovação laboratorial, mas da capacidade de transformar a escola em um espaço de reconhecimento e justiça cognitiva” (p. 112).

Assim, os limites da teoria residem menos em sua estrutura conceitual e mais nas condições concretas de sua aplicação. A efetivação de uma educação que valorize as múltiplas inteligências depende de um projeto pedagógico comprometido com a equidade e a liberdade de aprender. Ao reconhecer a complexidade do ser humano, Gardner oferece não uma fórmula, mas uma ética da diversidade, que continua a desafiar a escola brasileira a reinventar suas práticas e seus sentidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner é revisitar a própria ideia de educação e de ser humano. Sua contribuição ultrapassa o campo da psicologia cognitiva e alcança dimensões éticas e pedagógicas profundas, ao propor uma escola que reconhece e valoriza a pluralidade das formas de aprender, compreender e criar. Nesse sentido, Gardner oferece uma lente crítica para pensar uma educação mais democrática, na qual cada estudante é visto como sujeito singular, portador de potencialidades e modos diversos de se relacionar com o conhecimento.

Ao reconhecer que o intelecto humano não se restringe à lógica ou à linguagem, a teoria amplia o campo das inteligências para dimensões frequentemente marginalizadas no currículo escolar — o corpo, a arte, a emoção, a natureza e o convívio social. Essa abertura, como destaca Amello (2018), constitui “um marco na história das ideias educacionais, pois redefine o papel da escola como espaço de múltiplas expressões e de desenvolvimento integral” (p. 126). Valorizar as diferentes inteligências é, portanto, reconhecer o direito de todos à aprendizagem e ao florescimento de seus talentos, independentemente de suas condições sociais, cognitivas ou culturais.

Essa concepção converge com a pedagogia libertadora de Freire (1996), que compreende a educação como um ato de reconhecimento e libertação. Quando Gardner afirma que o professor deve observar seus alunos com generosidade e respeito à diversidade, aproxima-se da ética freiriana, segundo a qual ensinar é um gesto de amor e

compromisso com a emancipação do outro. A teoria das inteligências múltiplas, nesse sentido, materializa a pedagogia do diálogo, pois parte da escuta sensível e do reconhecimento da diferença como riqueza.

Chagas (2019) ressalta que o principal desafio dessa abordagem não é teórico, mas institucional: transformar o reconhecimento da diversidade em prática cotidiana. Isso implica rever currículos, métodos e avaliações, criando ambientes inclusivos que promovam aprendizagens significativas para todos. Armstrong (2017) complementa que o papel do professor, nesse processo, é o de mediador das inteligências, alguém que oferece múltiplos caminhos para o conhecimento, respeitando os tempos e ritmos de cada aprendiz.

Mais do que uma teoria, Gardner propõe uma ética da diversidade cognitiva. Sua visão de educação humanizadora nos convida a superar os paradigmas da competição e da homogeneização, substituindo-os por uma cultura escolar fundada na cooperação e no reconhecimento mútuo. A valorização das inteligências múltiplas não significa apenas diversificar métodos, mas repensar o sentido da escola como espaço de pertencimento e dignidade, em que o erro é visto como parte do aprendizado e a diferença, como expressão da humanidade.

## REFERÊNCIAS

AMELLO, José Carlos. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva. **Revista Conexão Educacional**, v. 15, n. 3, p. 115-131, 2018.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

CHAGAS, Amanda. As inteligências múltiplas e o processo de inclusão: reflexões sobre a teoria de Gardner. **Revista Educare**, v. 9, n. 1, p. 120-130, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences: New Horizons**. New York: Basic Books, 2006.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.

WATERHOUSE, Lynn. Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 4, p. 207–225, 2006.

.

## POSFÁCIO

A jornada de leitura que se encerra neste e-book representa muito mais do que um simples percurso por teorias educacionais. Ela simboliza um convite à reflexão profunda sobre os alicerces que sustentam nossa prática em sala de aula. Cada capítulo, ao explorar uma perspectiva pedagógica distinta, nos oferece lentes variadas através das quais podemos observar, analisar e transformar nossa ação educativa.

Ao iniciarmos pela Pedagogia Histórico-Crítica, fomos confrontados com a essência política da educação. Saviani nos lembra que a escola não é uma ilha isolada do contexto social, mas uma instituição profundamente marcada pelas contradições de sua época. Esta compreensão nos fortalece como profissionais conscientes de que, ao ensinar, participamos ativamente na construção de um projeto de sociedade, seja para reproduzir ou para transformar as estruturas existentes.

A transição para as contribuições de Libâneo nos transporta do macro para o micro, da teoria para a prática concreta. Se a Pedagogia Histórico-Crítica nos mostrou o "porquê" da educação, a Didática e a Organização do Trabalho Pedagógico nos ensinam o "como". Esta seção nos provê de ferramentas essenciais para materializar nossos ideais educativos em planos de aula, em estratégias de gestão e em avaliações que verdadeiramente sirvam à aprendizagem.

O encontro com as abordagens construtivistas e a Escola Nova nos convida a um reposicionamento fundamental: colocar o aluno como centro do processo. Esta não é uma mudança meramente metodológica, mas sobretudo ética. Reconhecer que o conhecimento se constrói na interação significa aceitar que nossa função não é transmitir, mas mediar; não é falar, mas escutar; não é dirigir, mas facilitar.

A exploração da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky coroa essa visão ao demonstrar que o desenvolvimento humano é, em sua essência, um processo social. A mediação do professor, dos colegas e dos instrumentos culturais não é apenas útil, mas indispensável para que a aprendizagem ocorra. Esta compreensão nos liberta da visão individualista da educação e nos insere em uma rede de interdependência e colaboração.

As tendências contemporâneas, por sua vez, nos situam no tempo presente, com seus desafios e oportunidades únicas. A BNCC, as metodologias ativas e as tecnologias digitais não são modismos passageiros, mas expressões de um mundo em transformação

acelerada. Integrá-las à nossa prática não significa abandonar os fundamentos, mas sim atualizá-los para dialogar com as novas gerações.

A reflexão sobre as competências docentes proposta por Perrenoud nos oferece um espelho para avaliarmos nossa própria prática. Mais do que dominar conteúdos, o educador do século XXI precisa dominar situações complexas, gerenciar incertezas e trabalhar com a diversidade. Estas não são habilidades secundárias, mas competências centrais para uma educação de qualidade.

A culminância com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner representa uma síntese poderosa de todo o percurso. Ao reconhecer a diversidade de talentos e formas de aprender, esta teoria nos convida a praticar, em sua plenitude, o respeito às diferenças que tanto defendemos teoricamente. Ela nos desafia a criar salas de aula onde cada estudante possa encontrar seu caminho de excelência.

O verdadeiro valor deste e-book, portanto, não está na apresentação isolada de cada teoria, mas na teia de conexões que se estabelece entre elas. O educador que consegue articular a consciência política da Pedagogia Histórico-Crítica com a sensibilidade às diferenças individuais proposta por Gardner, por exemplo, está construindo uma prática verdadeiramente transformadora.



ISBN: 978-6-55321-077-6



9 786553 210776