

PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Irene Nunes Lustosa Mendes¹
Georges Thales Santana de Carvalho Mendes²

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve reflexão teórica sobre a prática educativa emancipatória. Para sistematização da análise, optamos, inicialmente, por resgatar a definição de *práxis* e de prática educativa, entendendo que esta última é uma forma de materialização da primeira. Na sequência abordamos, de forma mais específica, sobre a prática educativa no contexto da escola. Procuramos também, mesmo que brevemente, relacionar prática educativa e política educacional. Para sistematização deste trabalho, resgatamos as compreensões sedimentadas a partir do estudo de autores, como: Freire (1980; 2011), Kosik (2002), Vasquez (2007), Marques e Carvalho (2016) e Saviani (2018). O estudo realizado evidenciou: a) a prática educativa, como uma forma de *práxis*, uma atividade que é própria do homem, deve ser entendida como atividade intencional e reflexiva; b) a prática educativa emancipatória pressupõe que o verdadeiro aprendizado é fruto da visão crítica, adquirida por meio da reflexividade; c) as práticas educativas, desenvolvidas no contexto da escola, devem considerar o educando como sujeito e a busca do conhecimento deve ser pautada na ação comunicativa, no pensamento crítico e na emancipação.

Palavras-Chaves: *Práxis*. Prática Educativa. Escola. Abordagem Emancipatória.

ABSTRACT: This article presents a brief theoretical reflection on emancipatory educational practice. To systematize the analysis, we initially chose to rescue the definition of praxis and educational practice, understanding that the latter is a form of materialization of the former. Next, we approach, in a more specific way, about the educational practice in the school context. We also tried, even if briefly, to relate educational practice and educational policy. In order to systematize this work, we retrieved the understandings based on the study of authors, such as: Freire (1980; 2011), Kosik (2002), Vasquez (2007), Marques and Carvalho (2016) and Saviani (2018). The study carried out evidenced: a) the educational practice, as a form of praxis, an activity that belongs to man, must be understood as an intentional and reflective activity; b)

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestre em Educação (UFPI); Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-PI; irenelustosa@hotmail.com.

² Mestre em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Ciência Política pela Faculdade Ademar Rosado (FAR); Graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professor Efetivo da Universidade Estadual do Piauí- UESPI; georghales@yahoo.com.br.

emancipatory educational practice presupposes that true learning is the result of a critical view, acquired through reflexivity; c) educational practices, developed in the school context, must consider the student as a subject and the search for knowledge must be based on communicative action, critical thinking and emancipation.

Keywords: Praxis. Educational Practice. School. Emancipatory Approach.

INTRODUÇÃO

Para manter as condições materiais de sua existência, os humanos criaram, desde sempre, modelos societários amalgamados a partir de suas necessidades. Em cada modelo, os processos educativos assumiram papéis diferentes, a depender da concepção de homem e de sociedade ensejada. Estes processos educativos, aqui denominados de práticas educativas, foram sendo delineados historicamente, ganhando significação tanto em processos não formais quanto formais, formação em sentido mais amplo por meio de práticas sociais diversas e formação escolar, respectivamente.

No tocante aos processos formais, aqueles que têm a escola como referência, as práticas educativas, quase sempre, materializaram-se por meio de atividades elaboradas com finalidades educacionais voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos específicos, desprovidos de reflexão e de crítica. Partindo da premissa de que estas significações já não conformam com as necessidades atuais, onde o que almejamos é a formação do homem como ser social, entendemos que as práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola só podem alcançar validade na medida em que oportunizarem a participação, a reflexão e a criticidade. 17

Neste sentido, procuramos, neste trabalho, a partir de um estudo bibliográfico, levantar argumentos no sentido de esclarecer como a prática educativa emancipatória pode contribuir para formação de educandos participativos, críticos e capazes de desvendar o mundo e transformá-lo. Para tanto, propomo-nos, apresentar uma breve reflexão sobre *práxis* e prática educativa emancipatória, bem como sua relação com a política educacional. Para melhor entendimento da discussão aqui proposta, o texto inicia trazendo definições sobre *práxis*, produção do mundo humano e prática educativa. Na sequência, traz elementos que ajudam a compreender a prática educativa no contexto da escola, a partir da abordagem emancipatória.

Em seguida apresenta uma breve reflexão sobre relação entre prática educativa e política educacional. Finaliza retomando as principais ideias e apontando considerações sobre a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre prática educativa e suas implicações no desenvolvimento dos processos educativos, bem como sobre a inclusão desta discussão no debate educacional vigente.

PRÁXIS E PRODUÇÃO DO MUNDO HUMANO

Antes de adentrarmos, de forma mais específica, na discussão sobre *práxis*, produção do mundo humano e prática educativa, faz-se necessário pontuarmos algumas considerações sobre quem é o homem e como se dá a relação homem e sociedade.

Como ponto de partida, consideremos que o homem é diferente dos outros seres. Isso porque o homem tem uma relação com o mundo que não é só de adaptação, mas de transformação. Ao usar o termo *transformação*, referimo-nos, especialmente, aos processos desenvolvidos pelo homem para garantir sua existência ao longo dos tempos. Cabe aqui registrar que a primeira necessidade histórica do homem é manter-se vivo, o que implica na garantia de alimento, água e abrigo. Sabemos que as interações, decorrentes dos progressos 18 obtidos na produção dos meios de existência, foram decisivas para que o homem se afastasse da animalidade. Esta premissa é defendida por Engels (1984, p. 22) quando, ao tratar dos estágios pré-históricos de cultura, ressalta que “as grandes épocas de progresso da humanidade coincidem, de modo mais ou menos direto, com as épocas em que se ampliam as fontes de existência”. A partir das definições do referido autor, compreendemos que o homem é um ser em constante processo de transformação, passando do estágio em que, para sobreviver, apropriava-se, exclusivamente dos produtos que a natureza dispunha, para o estágio considerado “civilização”, onde os meios de existência incluem a elaboração de produtos naturais e industrializados.

Em um estágio mais avançado de civilização, o homem, a partir das interações com o meio, vai desenvolvendo consciência sobre sua condição de humano. Para Kosik (2002, p. 216), a posição do homem transforma-se a cada descoberta, a cada criação. Isso porque “pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta relação subsiste antes mesmo

que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação”. Esta ideia é corroborada por Saviani, quando ele afirma:

O homem é, com efeito, aquele animal que, sem deixar de ser natural, entra em contradição com a natureza necessitando negá-la para afirmar sua humanidade, o que ele faz transformando a natureza e ajustando-a a suas necessidades. Portanto, enquanto os demais animais têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem precisa produzir sua própria existência. Portanto ele não nasce homem. Ele se forma homem (SAVIANI, 2018, p. 239).

Podemos dizer, portanto, que os humanos produzem significado a partir das interações com o mundo. Em outras palavras, o homem é o conjunto das relações que encarna. Viver em sociedade constitui-se, desta forma, é uma necessidade dos humanos. Correia e Carvalho (2012), ao resgatarem o conceito de sociedade, fazem uma associação ao termo *companheiro*, assim definido:

Companheiro, pois, é um ser social. É político. É relacional. Estabelece vínculos. Valora suas relações, dando-lhe sentido ético e intencionalidade, algo que é próprio do humano, o único ser portador do privilégio de vivenciar o processo de educabilidade, pois nasce cem por cento dependente, desenvolve-se gradativamente e, graças à educação, alcança a relativa autonomia característica dos seres racionais, fazendo esse percurso ontoexistencial incrustado no contexto cultural simbólico, apreendendo, na vida e na escola, o modo humano de ser no mundo e no papel de homem ou de mulher (CORREIA; CARVALHO, 2012, p.66).

Inferimos que o “companheiro” acima descrito é o homem, um ser social que, dada sua condição de humano, enquanto ser que pensa, sente e age, tem o privilégio de vivenciar o processo de educabilidade e, deste modo, mudar e transformar a natureza e a realidade. Realidade que também é produzida por ele a partir de suas relações com o mundo, portanto, realidade humano-social. Considerando que o homem é um ser que vive imerso em uma rede de relações sociais, entendemos que ele é um ser social e histórico que cria e compreende a realidade (humano-social).

É esta atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade que denominamos de *práxis*. Sendo a *práxis*, uma atividade humana, é ela que transforma o mundo natural e social em um mundo humano. Conforme Vasquez, “a *práxis* ocupa o lugar central da filosofia que concebe a si mesma não só interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (2007, p. 28). É, portanto, uma categoria filosófica que permite a compreensão do mundo concreto.

Para refletirmos um pouco mais sobre a definição deste termo, recorremos a Kosik, cujo argumento é de que a elaboração da realidade, como determinação da condição humana, configura-se como *práxis*. O autor acrescenta: “a *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 2002, p. 222).

Respaldados nos argumentos de Vasquez e Kosik, compreendemos a *práxis* como ação, não qualquer ação, mas a ação que distingue o homem dos outros seres. Ação concreta, mediada pela relação dialética teoria e prática, portanto uma ação pensada, refletida.

Macário (2013, p.174), referenciando as ideias de Marx, Engels e Lukács, defende que “o gênero humano se funda sobre a *práxis*” e que esta *práxis* faz com que o indivíduo seja sujeito histórico. A *práxis* é, pois

a atividade sensível do homem pela qual produz os meios de existência e, ao produzi-los, engendra novas necessidades que já não dimanam da base biofísica. A estas novas necessidades, os homens reagem produzindo novos meios de satisfazê-las e assim sucessivamente (MACÁRIO, 2013, p. 176).

20

Destarte, entendemos que o homem reage diante de suas necessidades e que a *práxis* traduz-se na própria atividade humana, fruto do movimento pensado, refletido, de produção de novos meios de satisfação e de novas necessidades. É na *práxis* e com a *práxis* que o homem se diferencia dos outros seres e estabelece sua relação com o mundo, a partir de sua compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade (KOSIK, 2002). Assim, concluímos, que é na *práxis* e com a *práxis* que o homem constrói sua realidade humano-social. *Práxis* e realidade humano-social, neste caso, possuem uma relação de reciprocidade, de dependência.

Se *práxis* é a própria atividade humana, por meio da qual o homem produz sua realidade humano-social, como o conceito de *práxis* pode ser articulado à prática educativa? Trataremos sobre isso na próxima seção.

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO UMA FORMA DE PRÁXIS.

Feitas as devidas considerações sobre a definição do termo *práxis*, convém refletirmos sobre o conceito de atividade prática e, posteriormente, sobre o conceito de prática educativa. Tais definições fazem-se necessárias para compreendermos a prática educativa como uma atividade humana que, por sua natureza, pode ser considerada uma forma de *práxis*. Neste sentido, valemo-nos, novamente, das ideias de Vasquez, que, ao discutir a relação entre atividade humana e *práxis*, enfatiza:

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual de sujeita ao curso da própria atividade (VASQUEZ, 2007, p. 222).

Se os fins são produtos da consciência, a atividade é fruto da consciência “de um homem social que não pode prescindir da produção de fins em nenhuma forma de atividade, incluindo, certamente, a prática material” (VASQUEZ, 2007, p. 222). Para o autor, “o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais”. Neste sentido, acrescenta:

O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (*Ibid*, p. 226).

É a partir desta compreensão que resgatamos a definição do termo prática educativa como uma forma de *práxis*. Uma atividade que é fruto da consciência e que objetiva a transformação do mundo social, com vistas a criação de uma nova realidade. Corroborando este pensamento, trazemos a definição de prática educativa elaborada por Marques e Carvalho, em trabalho intitulado *O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo*³: “definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123). Na visão das autoras, as

³ Trabalho publicado na Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI Linguagens, Educação e Sociedade, em 2016.

práticas educativas desenvolvem-se historicamente, como uma dimensão da vida humana que acompanha e articula-se à existência do homem.

Sendo um fenômeno histórico, as práticas educativas expressam movimentos conscientes que têm relação com o contexto no qual são produzidas, revelando, quase sempre, processos de lutas e interesses subjacentes. São, portanto, uma forma de *práxis*.

Embora tenhamos consciência de que as práticas educativas são atividades socialmente produzidas em múltiplos contextos educativos, optamos por abordar, de forma mais aprofundada neste estudo, sobre prática educativa no contexto da escola.

PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA

Sabemos que o processo de constituição e desenvolvimento das práticas educativas é fruto de um movimento histórico de significação da prática educativa e de suas implicações nos processos educativos, incluindo aqueles desenvolvidos no contexto escolar. Em cada momento, a escola assumiu um papel diferente, a depender da concepção de homem e de sociedade ensejada. De forma mais específica, podemos dizer que as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar encontram lugar neste movimento histórico, assumindo contornos diferentes que vão da educação clássica à educação contemporânea. Cumpre ressaltar que não é objeto deste trabalho resgatar o significado histórico da prática educativa ao longo dos tempos. Procuraremos tão somente apresentar algumas reflexões sobre a prática educativa no contexto da escola a partir da abordagem emancipatória, tentando evidenciar sua contribuição para os processos educativos ora desenvolvidos e, conseqüentemente, para o processo de formação do homem, enquanto ser histórico.

Entendemos que o mundo atual exige novas atitudes, “entre as quais a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação que potencialize a atividade humana” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 132). Ao nosso ver, a abordagem emancipatória parece possuir os elementos necessários para balizar práticas educativas que, se efetivadas, poderão ajudar a preencher as lacunas deixadas por outras abordagens, especialmente aquelas

relacionadas ao papel da escola, do professor e do aluno. Marques e Carvalho (2016), ao referirem sobre as necessidades do mundo moderno e contemporâneo, sinalizam:

Ao viver e intervir num mundo de grandes inovações tecnológicas, de transformações econômicas, políticas sociais e culturais, o homem precisa ser capaz não somente de adaptar-se à realidade, mas, sobretudo, de pensar e agir conscientemente, de forma autônoma e crítica sobre tais transformações. Entretanto, o exercício da autonomia e criticidade não é algo dado a priori, pois pressupõe formação cultural e científica que capacite esses homens a viverem relação de autonomia e criticidade em todas as esferas da vida pessoal, profissional e cidadã (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 132).

Se estamos diante de novas necessidades, se estas novas necessidades impõem novas atitudes, parece necessário que a escola assuma, para si, a tarefa de formar homens capazes de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica. É neste ponto que destacamos a relevância das práticas educativas desenvolvidas a partir da perspectiva emancipatória.

Para fomentar esta discussão, recorreremos à Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro cuja obra extrapolou as barreiras nacionais e ganhou dimensão universal. No centro de seus estudos, identificamos as seguintes bases de pensamento: a preocupação com a vida humana; a luta pelo direito do homem ser livre; a problematização como ferramenta para produção de conhecimento; a conscientização; e a emancipação

23

Paulo Freire contribuiu sobremaneira com o campo educacional quando, em substituição à educação bancária, propôs um modelo de educação libertadora, cuja prática educativa estaria alicerçada no processo de conscientização dos educandos, ou seja “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.” (FREIRE, 2011, p. 12). Com este projeto, Freire faz uma crítica à educação tradicional no Brasil, ao tempo em que propõe uma educação pautada no diálogo, na reflexão e na transformação. Para o educador pernambucano isso só seria possível por meio de uma análise crítica da sociedade.

Conforme já referido, as práticas educativas assumem características alinhadas ao projeto educacional vigente. Ao comparar a prática educativa da educação bancária e prática educativa da educação libertadora, Marques e Carvalho, assim manifestam-se:

Enquanto a prática educativa bancária centra-se no educador, que se dedica a narrar ou comunicar sobre o objeto a ser conhecido pelos educandos, a prática educativa problematizadora não separa educador e educando, ambos dialogam sobre os objetos a serem conhecidos; juntos criam as condições para que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. Esse processo torna-se possível pelo processo de reflexividade (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 134).

As autoras acrescentam:

Fazendo um paralelo entre a prática educativa da educação bancária e a prática educativa da educação problematizadora, entendemos que a primeira oculta as razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo. Mistifica a realidade, é assistencialista, inibe a criatividade, domestica a consciência. A segunda, comprometida com a libertação, empenha-se na desmistificação da realidade, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 134).

Entendemos, desse modo, que o verdadeiro aprendizado é fruto da visão crítica, adquirida por meio da reflexividade, que permite que abandonemos o pensamento ingênuo e apropriemo-nos do pensamento autêntico. A mesma visão crítica que faz com que voltemos nossa atenção para a globalidade do conhecimento. Para o pensamento freiriano, “o verdadeiro aprendizado é aquele que possibilita a quem aprendeu apreender o aprendido, transformar o próprio aprendizado e aplica-lo nas situações concretas da sua realidade” (SILVA; MURANO, 2014, p. 12). 24

Na abordagem emancipatória, as práticas educativas devem considerar o educando como sujeito e a busca do conhecimento deve ser pautada na ação comunicativa e no pensamento crítico. Concordando com Freire,

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Referindo-se às ideias freireanas e às críticas ao modelo de educação bancária, Menezes e Santiago, ao abordarem sobre a contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório, destacam que o desenvolvimento da consciência só é possível por meio da ação livre e criadora. As autoras enfatizam:

O pensamento de Paulo Freire supera essa concepção bancária da educação, quando formula as bases para uma educação libertadora. Uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.50).

O modelo de educação defendido por Freire, e endossado pelas autoras, coloca professor e estudante como sujeitos do processo, a quem, juntos, compete dialogar, problematizar e construir o conhecimento. Em outras palavras, professor e estudante tornam-se investigadores curiosos e críticos que “carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação” (p.51). As pesquisadoras seguem argumentando:

Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, “desvelador da realidade” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.51).

Podemos inferir então que Freire, em seu projeto de educação libertadora, concebia a educação como o motor da mudança por ele defendida. Cabia, portanto, à educação fazer com que o homem, na condição de sujeito, promovesse a transformação das relações sociais, políticas e econômicas. Ao professor, cabia o papel de mediador, agente de transformação, alguém cuja atuação deveria extrapolar à sala de aula, conforme argumenta Pio et al (2014):

No exercício da docência, o trabalho do professor não pode se restringir à sala de aula. Por mais que o professor seja agente ativo de informações aos alunos com prática de decisões constantes na formação humana fundamentadas na investigação e reflexão, se não tiver o horizonte político das diversas práticas que compõem e envolvem a docência, sua capacidade criadora é efetivamente limitada, portanto também sua *práxis* (PIO et al, 2014, p. 10).

Reforçamos, desta forma, que a prática educativa é uma forma de *práxis*. Assim, as práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola, mais que quaisquer outras, também devem ser concebidas como *práxis*, pois, é por meio delas que o processo de formação do homem

se materializa. É por meio delas, portanto, que possibilitaremos a esse homem uma formação consciente, questionadora e investigadora, que o conduza à procura da verdade comum e que permita-lhe exercer um papel de sujeito transformador na sociedade.

PRÁTICA EDUCATIVA E POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Considerando que *práxis* é uma “atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e partir da realidade” (PIO et al, 2014, p. 2) e que prática educativa é uma forma de *práxis*; entendemos que a significação da prática educativa tem relação com as políticas educacionais formuladas ao longo dos tempos, implicando, desta forma, no desenvolvimento dos processos educativos.

Sendo uma atividade material do homem social, a prática educativa, concebida aqui como *práxis*, supõe um sujeito sociável “consciente de si mesmo, da matéria, do meio, de sua atividade e do fim que deseja alcançar” (PIO et al, 2014, p. 5). Se o conceito de prática educativa passa pela definição do homem como ser histórico e social, inferimos que, para construir um mundo social e humano, este homem se projeta e se realiza a partir dos pressupostos da ciência, da filosofia, da educação e da política. Isto nos faz concluir que as práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola refletem, de alguma maneira, as relações de poder legalmente instituídas, por meio das políticas educacionais que delineiam o funcionamento dos sistemas de ensino. 26

Relacionar prática educativa e política educacional é admitir que educar não é uma mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e libertação de todo tipo de determinismo. Sabemos que os embates ideológicos que caracterizam o campo científico se constituem como desafio para o pesquisador das mais diversas áreas. No caso específico das pesquisas em política educacional não é diferente. Há que se considerar, no momento de análise dos dados, o contexto histórico no qual se insere o objeto investigado, tentando identificar as ideologias subjacentes. A ausência desta análise empobrece o estudo e pode comprometer a qualidade da pesquisa. Krawczyk, ao discutir desafios atuais para a pesquisa em política educacional, destaca:

A preocupação com as dimensões teórica e histórica possibilitará à pesquisa interpelar as políticas educacionais e a realidade educacional concretizada como processos que carregam historicidade. Dessa forma, é possível colaborar com a desnaturalização das categorias de análise, identificando os espaços de continuidade e ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica (KRAWCZYK, 2012, p.10).

Sem considerar as dimensões teóricas e históricas, a pesquisa empírica não dá conta de produzir conhecimento aprofundado da realidade. É por considerar estas dimensões que as pesquisas em políticas educacionais revelam muito mais que simplesmente os impactos de ações normativas para os processos educativos. Elas revelam aspectos singulares da realidade observada. Revelam, portanto, aspectos relacionados às práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola.

Sendo assim, reforçamos a necessidade de um maior aprofundamento nas discussões sobre o processo de gestão das políticas educacionais e a forma como estas políticas têm influenciado e modificado as práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

27

Refletimos, neste texto, sobre a prática educativa emancipatória no contexto da escola. Considerando o exposto, concluímos que a abordagem emancipatória parece possuir os elementos necessários para balizar práticas educativas que, se efetivadas, poderão ajudar a preencher as lacunas deixadas por outras abordagens, especialmente aquelas relacionadas ao papel da escola, do professor e do aluno. A partir da reflexão proposta e do apanhado teórico delineado, parece evidente que à escola cabe a tarefa de formar homens capazes de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica. Nesta perspectiva, concluímos: a) a prática educativa, como uma forma de *práxis*, uma atividade que é própria do homem, deve ser entendida como atividade intencional e reflexiva; b) a prática educativa emancipatória pressupõe que o verdadeiro aprendizado é fruto da visão crítica, adquirida por meio da reflexividade; c) as práticas educativas, desenvolvidas no contexto da escola, devem considerar o educando como sujeito e a busca do conhecimento deve ser pautada na ação comunicativa, no pensamento crítico e na emancipação.

Parece notório também que a discussão entre política educacional e prática educativa deve ser pautada no debate educacional vigente, uma vez que é necessário analisarmos as relações que permeiam a materialização das políticas, incluindo as intencionalidades e interesses subjacentes, para compreendermos as significações das práticas educativas.

Por fim, destacamos a necessidade de fazermos avançar as discussões e as pesquisas sobre as práticas educativas que objetivam a formação em sentido mais amplo e, principalmente, sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar. Isso pressupõe decisão individual do pesquisador, mas também decisão política dos governantes para destinar recursos financeiros em volume suficiente para garantir o financiamento de pesquisas deste tipo. Só assim poderemos romper com o pensamento ingênuo, mencionado por Freire, e trilhar novos caminhos rumo ao conhecimento autêntico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. **Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade.** Revista Portuguesa de Educação, 2012, 25(2), pp. 63-87 © 2012, CIED - Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2/v25n2ao4.pdf>. Acesso em 09 Set. 2020.

28

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil.** Jornal de Políticas Educacionais. N. 12. Julho - Dezembro de 2012. PP-03-11. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n12_1.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

MACÁRIO, E. **Práxis, gênero humano e natureza.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan./mar. 2013.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo.**

Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 21. n. 35. jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em 15 set 2020.

MENEZES, Marilia Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições / v. 25, n. 3 (75) /p. 45-62 /set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3ao3.pdf>. Acesso em 10 Set 2020.

PIO, Paulo Martins. et al. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência**. EdUECE - Livro 2. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?author=1185>. Acesso em 15 set 2020.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. J.; AGUDO, M. de M. (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia-MG: Navegando publicações, 2018. p. 235-256.

SILVA, Sara; MURANO, Darcisio Natal. Conhecer para transformar - a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014, p. 01-19.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.