

# **A prática social e o cotidiano: Uma análise através das atividades educativas do ensino de ciências baseados na pedagogia histórico-crítica**

## **Social practice and daily life: An analysis through the educational activities of science teaching based on historical-critical pedagogy**

**Izadora dos Santos Pires**

Universidade Federal da Bahia  
izapires.0@gmail.com

**Hélio da Silva Messeder Neto**

Universidade Federal da Bahia  
messeder3@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo discute a abordagem da prática social e as influências das concepções de cotidiano nas práxis educativas do ensino de ciências baseadas na pedagogia histórico-crítica nos últimos 17 anos (2003 – 2019). Para isso, buscamos nas publicações disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Conseguimos reunir 24 estudos empíricos de pesquisas de pós-graduação – 3 teses e 21 dissertações–. Os resultados apontam que a prática social e o cotidiano permeiam as práxis do ensino de ciências, com diferentes níveis de discussões e abordagens. Com as primeiras sínteses, concluímos que a prática social foi sendo reduzida ao cotidiano, à medida que a categoria totalidade foi sendo suprimida. Concluímos que é necessário aprofundar as discussões sobre o cotidiano com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

**Palavras chave:** pedagogia histórico-crítica, ensino de ciências, cotidiano, prática pedagógica.

### **Abstract**

This article discusses the approach of social practice and the influences of everyday conceptions in the educational praxis of science teaching based on historical-critical pedagogy in the last 17 years (2003 - 2019). For that, we searched the publications available in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. We managed to gather 24 empirical studies of postgraduate research - 3 theses and 21 dissertations -. The results show that social practice and daily life permeate the praxis of science teaching, with different levels of discussions and approaches. With the first syntheses, we concluded that social practice was being reduced to everyday life, as the totality category was being suppressed. We conclude that it is necessary to deepen the discussions on daily life based on the theoretical methodological assumptions of historical-critical pedagogy.

**Key words:** historical-critical pedagogy, science teaching, daily life, pedagogical practice.

## Introdução

A pedagogia histórico-crítica é construída coletivamente ao longo de 40 anos de existência. A sua produção é fundamentada e inspirada na filosofia marxistas, e sobredeterminada pelas especificidades da educação brasileira. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica que orienta a prática, ou seja, orienta as atividades educativas que se constituem como um conjunto de ações e atos com finalidades específicas, que permeiam o trabalho educativo. As concepções mais difundidas da prática social, ocorreu através da obra de Gasparin (2002)<sup>1</sup>, que buscou contribuir com a orientação da prática pedagógica. Com isso, entendemos ser necessário investigar como os professores/pesquisadores tem se apropriado da categoria prática social. Para a pedagogia histórico-crítica, prática social é única e coletiva, sendo indispensável, porque trata da realidade concreta, portanto, não é estática e não pode ser apartada dos indivíduos (SAVIANI, 1999; 2019).

Ademais, compreendemos, que, embora o educador tenha sua prática orientada de forma basilar pela pedagogia histórico-crítica, este não está imune às influências das demais teorias que estão contidas nos diversos segmentos da educação e fazem parte da vida do professor, como por exemplo, livros didáticos, currículos, formações iniciais e continuadas, entre outros. Neste sentido, temos como objetivo compreender como os docentes abordaram a prática social e as influências das concepções de cotidiano nas práxis educativas do ensino de ciências baseadas na pedagogia histórico-crítica nos últimos 17 anos (2003 – 2019). Para isso, buscamos dissertações e teses fundamentadas na pedagogia histórico – crítica, possuindo como recorte estudos empíricos do ensino de ciências. Para selecionarmos os estudos, fizemos a leitura dos títulos dos trabalhos e examinamos os resumos. No tópico a seguir, explicitamos os métodos empregados para coletar dados e os resultados obtidos.

## Metodologia

Com o objetivo de abranger uma diversidade de estudos, fizemos um levantamento dos trabalhos com o recorte temporal correspondente ao período de 2003 até 2019. Escolhemos o ano de 2003 como marco inicial, pois, em 2002, foi lançado por Gasparin a primeira edição do livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. A referida obra trouxe para a área apontamentos direcionados para a prática educativa, obtendo uma considerável repercussão, possuindo somente no site *Google Acadêmico* mais de mil citações.

Outra delimitação foi em relação as fontes de dados consultadas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações (CATD) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em todas as supracitadas fontes de dados, buscamos as seguintes palavras chaves entre aspas, utilizando o booleando AND: a) pedagogia histórico-crítica + Ensino de Ciências; b) pedagogia histórico-crítica + Atividades educativas; c) pedagogia histórico-crítica + Momentos pedagógicos; d) pedagogia histórico-crítica + Prática educativa; e) pedagogia histórico-crítica + Passos Pedagógicos; f) pedagogia histórico-crítica + Práxis educativa; g) pedagogia histórico-crítica + Prática Pedagógica.

Foram selecionados apenas os trabalhos que desenvolveram e executaram atividades práticas

---

<sup>1</sup> Apesar da obra de Gasparin (2002) apresentar problemas, esta contribuiu com à prática pedagógica, impulsionando o desenvolvimento de atividades pedagógicas em distintas disciplinas e níveis educativos.

com base na pedagogia histórico-crítica, sendo excluídos os trabalhos desenvolvidos nas modalidades de propostas de sequências didáticas (tendo em vista que são atividades que não foram implementadas) e trabalhos teóricos. Também excluímos os trabalhos que utilizaram a pedagogia histórico-crítica como referencial para análise dos dados e atividades voltadas para a formação de professores inicial ou continuada. Desta forma, conseguimos reunir 24 estudos empíricos de pesquisas de pós-graduação: 3 teses e 21 dissertações. Os trabalhos correspondentes às pesquisas de pós-graduação estão organizados no Quadro 1 organizados por ano de publicação, autoria, título e descritores<sup>2</sup>.

**Quadro 1-** Lista de teses e dissertações

Fonte	Ano	Autor (a)	Título dos trabalhos	Descritores
<b>BDTD</b>	2006	Genovez, Cinthia Leticia de Carvalho Roversi	A poluição das águas do rio Bauru vista sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	P01
<b>CATD</b>	2007	Zuquieri, Rita de Cássia Bastos	Ensino de ciências na educação infantil: análises de prática docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica.	P02
<b>CATD</b>	2010	Oliveira, Adriane Dall Acqua de	Músicas e imagens: recursos de mídia como ferramenta para o ensino de ciências e biologia.	P03
<b>CATD</b>	2012	Anunciação, Barbara Carine Pinheiro da	Ensino de química na perspectiva histórico-crítica: análise de uma proposta de mediação didática contextual na educação do campo.	P04
<b>CATD</b>	2013	Amorim, Nadia Ribeiro.	Análise pedagógica do cineclube escolar para debater ciência-tecnologia-sociedade-ambiente com enfoque da pedagogia histórico-crítica	P05
<b>CATD</b>	2013	Pavani, Rossi Elaine Cristina.	Aulas de campo em espaços de educação não formal: uma experiência em educação científica	P06
<b>CATD</b>	2014	Penha, Abraao Felix da.	Desenvolvimento conceitual de licenciandos em química por meio da abordagem contextual	P07
<b>CATD</b>	2014	Pinto, Sabrine Lino.	A educação científica no ensino fundamental a partir da horta medicinal: uma proposta de alfabetização científica usando a revista ciência hoje das crianças	P08
<b>CATD</b>	2014	Porto, Maria de Lourdes Oliveira.	O ensino de biologia na educação de jovens e adultos (eja) por meio do enfoque: ciência - tecnologia - sociedade (CTS): análise de uma proposta desenvolvida	P09
<b>CATD</b>	2015	Cordeiro, Robson Vinicius.	Alfabetização científica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: (des)construindo práticas pedagógicas	P10
<b>CATD</b>	2015	Martiniano, Eziquiel.	Um estudo sobre a utilização da plataforma moodle no processo de ensino e aprendizagem de biologia	P11

(Continua)

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão dos dados nas discussões dos resultados, criamos descritores correspondentes para cada trabalho.

Fonte	Ano	Autor (a)	Título dos trabalhos	Descritores
CATD	2015	Nascimento, Flavia Nessrala.	Aulas de campo: uma proposta para o ensino de ciências que tenha como eixo integrador a educação ambiental crítica	P12
CATD	2016	Dias, Jaqueline Menezes.	Um estudo da construção do “habitus” no ensino da segunda lei da termodinâmica	P13
CATD	2016	Lima, Claudiane.	ensino dos conceitos 'ácido e base' na perspectiva histórico-crítica	P14
CATD	2016	Sena, Juliana Yporti de.	Atividades mediadas como colaboração para aprendizagem de conceitos científicos sobre doenças epidêmicas	P15
CATD	2017	Bendinelli, Patricia Vidigal.	educação ambiental no ensino superior: uma análise de entendimento relativo às questões ambientais	P16
CATD	2017	Campos, Raquel Sanzovo Pires de.	A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de biologia	P17
CATD	2017	Pancieri, Thiago Zanotti.	Educação estética e científica mediada pelas obras de arte do acervo do IFES: formação omnilateral no ensino médio integrado	P18
CATD	2017	Urague, Cynthia Cibelle.	educação ambiental e os conteúdos de biologia: possibilidades didáticas à luz da pedagogia histórico-crítica	P19
CATD	2018	Patrocínio, Analouise Almeida do	O ensino de eletroquímica a partir de uma abordagem sóciohistórica	P21
CATD	2018	Paulino, Gilberto de Oliveira	O experimento demonstrativo de Oliver Lodge: uma proposta de inserção da abordagem histórico-filosófica para o eletromagnetismo	P22
BDTD	2018	Rodrigues, Angela Pereira de Novais	A pedagogia histórico-crítica no ensino de ciências: uma proposta didática para o tema “ser humano e saúde”	P23
BDTD	2018	Peneluc, Magno da Conceição	Educação ambiental crítica na escola e crítica ideológica	P24
BDTD	2018	Santos, Manuel Messias	Ensino de terminologia: uma proposta de sequência didática baseada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani	P25

**Fonte:** Elaboração própria

Antes de discutirmos os resultados, achamos necessário apresentar aos leitores uma breve discussão sobre as concepções de prática social e de cotidiano, à luz da pedagogia histórico-crítica.

## **Prática social e cotidiano na pedagogia histórico-crítica**

Entender a prática social como um todo fica mais evidente que os momentos pedagógicos denominados de prática social inicial e a prática social final, os quais se reportam aos pontos de partida e ponto de chegada como movimentos cíclicos, permanentes e contínuos para a concretização dos propósitos do ensino. Um ensino calcado nessas premissas exige ir além do imediatismo do cotidiano, é claro, e isso não se constitui como uma tarefa fácil, dada as condições do sistema capitalista, que prega a cada dia ações momentâneas e individuais. Sobre a abordagem do cotidiano no contexto educativo, Wartha, Silva e Bejarano (2013 pp. 84-85) apontam que:

O termo cotidiano há alguns anos vem se caracterizando por ser um recurso com vistas a relacionar situações corriqueiras ligadas ao dia a dia das pessoas com conhecimentos científicos, ou seja, um ensino de conteúdos relacionados a fenômenos que ocorrem na vida diária dos indivíduos com vistas à aprendizagem de conceitos [...].

Tentamos aqui articular discussões no contexto educativo sobre a abordagem do cotidiano à luz da pedagogia histórico-crítica e seus pressupostos filosóficos que são de base marxista. Neste sentido, a nossa concepção de cotidiano fundamenta-se em Kosik (1969), que mostra a cotidianidade como característica humana, ao buscarmos estabelecer alguma regularidade nas atividades diárias. As regularidades não são naturais, elas são construídas sócio e historicamente por homens e mulheres, que ao reproduzi-las em suas atividades diárias, estabelecem ritmos e periodicidades. Vásquez (1977, p. 8) nos aponta que a “atitude natural cotidiana coexiste com a atitude filosófica, surgida historicamente, e dela é necessário partir para chegar a uma verdadeira concepção filosófica da práxis”. Logo, entendemos que as atividades cotidianas do senso comum que reproduzimos podem ser racionalizadas, instaurando elementos que contribuem para a compreensão do cotidiano como categoria filosófica.

Ademais, o conhecimento essencial não está dado de imediato no cotidiano individual, sendo preciso superar a aparência, buscando, por meio das particularidades, compreender o cotidiano genérico da humanidade (CALDEIRA, ZAIDAN, 2013). Desse modo, a nível de ensino, Santos (2005, p. 58) afirma que “partir do cotidiano é demasiado reducionista: partir da prática social é mais amplo e significativo em termos educacionais”. Assim, o cotidiano e o individual está na esfera do singular da rotina de cada indivíduo, no entanto, se faz necessário buscar na atualidade e na história as particularidades desse cotidiano, tendo como orientação a prática social compreendida como “[...] a soma ou a representação do humano genérico” (SANTOS, 2005. p. 60), estando, assim, no patamar universal.

Dessa forma, a luta política da pedagogia histórico-crítica se faz presente por meio de um ensino histórico e crítico, na problematização do conteúdo a ser instrumentalizado, na concepção de aluno, nas práticas educativas, mas também nas estruturas sociais. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 201) aponta que “O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Em vista disso, o ensino pautado pela pedagogia histórico-crítica deve vencer o empirismo, o fenomênico, o cotidiano pessoal que aparecem no senso comum.

## **Resultados e discussões: As abordagens do cotidiano e da prática social nas atividades educativas**

Inferimos que a pequena quantidade de resultados – 24 estudos – deve-se à especificidade que estamos estudando – estudos empíricos do ensino de ciências –, dentro de uma produção coletiva, recente e diversa, mas que vem avançando ao longo de 40 anos de existência. Apesar disso, consideramos que esses estudos são frutos dos primeiros movimentos de práxis subsidiados pela

produção teórica da pedagogia histórico-crítica até então desenvolvidas, com as condições materiais e objetivas da época. Ademais, devido aos limites espaciais deste artigo, iremos apresentar alguns excertos que mostram as tendências dos trabalhos analisados em relação às abordagens do cotidiano e da prática social nas atividades educativas. Salientamos que não temos como finalidade esgotar esse assunto, mas entendemos ser fundamental apresentá-lo como uma das primeiras impressões da sistematização das práticas educativas que expomos e discutimos ao longo deste trabalho.

Destacamos que algumas das perspectivas que os docentes estão expondo sobre a prática social e cotidianidade possuem respaldo nos documentos curriculares. Desse modo, sustentados por esses documentos, os professores passam a estabelecer relações e vinculações com a produção da pedagogia histórico-crítica e do marxismo. Por meio da análise identificamos que a prática social também é um dos elementos que os professores se fundamentam para a escolha do que ensinar. Entretanto, as concepções de prática social acabam sendo interpretada por uma reação imediata, atrelada às especificidades aparentes do cotidiano dos alunos. Sendo assim, um ensino na e para a prática social busca, com a transmissão dos conhecimentos teóricos científicos, filosóficos e artísticos, contribuir para uma prática mais complexa.

Reconhecemos que em meio aos discursos hegemônicos que permeiam os currículos e os carregam de cotidianidade, dando ênfase ao senso comum e aos relativismos, a pedagogia histórico-crítica direciona o ensino para o outro lado, ou seja, para conteúdos históricos e críticos da cultura erudita, de aspectos científicos, filosóficos e artísticos (DUARTE, 2018). Apesar disso, reconhecemos as necessidades que a prática impõe e sinalizamos a lacuna da teoria, uma vez que desconhecemos trabalhos específicos que tomaram o cotidiano como objeto e se dedicaram a pensar a práxis educativa.

Neste sentido, identificamos que os estudos (P02; P03; P04; P05; P06; P08; P09; P10; P11; P12; P14; P15; P16; P17; P19; P22; P23; P24; P25) possuem diferentes níveis de discussão e abordagens sobre cotidiano. Entre esses estudos, destacamos os escritos de Lima (2016), categorizado como (P14)<sup>3</sup>. No referido estudo, a autora buscou elementos para discutir o cotidiano dentro do referencial teórico e como esses elementos foram desencadeados na prática educativa.

**Quadro 2** – Discussões sobre o cotidiano embasadas em autores da Pedagogia Histórico-Crítica.

**Reflexão sobre cotidiano e não cotidiano baseado na produção teórica de base marxista**

**“É importante fazer a diferenciação entre os termos cotidiano e não cotidiano.** Nesse sentido, concordo com Santos (2011) embasado em Duarte (2007), “cotidiano é constituído pelas atividades sociais que formam a base da vida humana sem que os indivíduos mantenham, necessariamente, uma relação consciente com esses processos ou produtos” (SANTOS, 2011, p.28). Integram o cotidiano, a linguagem e os costumes; e o não cotidiano, “corresponde aos processos e produtos desenvolvidos pela ação humana que necessariamente exigem reflexão, sistematização e crítica tais como a ciência, a filosofia, a arte, a moral e a política”. **Assim, cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia, mas refere-se a tudo o que é “normal e espontâneo” (DUARTE, 2007, p.33 apud SANTOS, 2011, p.28), ao passo que, o não cotidiano é tudo o que deve ser refletido.**” (LIMA, 2016, p. 15, grifos nossos) **P14**

**Fonte:** Elaboração própria com base nos escritos de Lima (2016).

<sup>3</sup> Ao citarmos trechos dos trabalhos analisados, temos a intenção de exemplificar os elementos que identificamos nos dados e também de direcionar a atenção dos leitores para as especificidades que discutiremos na análise.

Com base nos trechos retirados do estudo de (P14), trazemos três aspectos para discussão. O primeiro é que a autora busca na literatura da pedagogia histórico-crítica instrumentos que contribuam para elucidação da sua questão de pesquisa, demarcando, assim, o que é cotidiano e não cotidiano. Também analisa o conteúdo com base nas abordagens da pedagogia tradicional, nova e da pedagogia histórico-crítica. Aqui, nos interessa essa última, sobre a qual podemos perceber, no trecho a seguir, como a autora entende as mediações, que faz com base na pedagogia histórico-crítica:

Pude me posicionar, assumindo uma das duas abordagens: *a conceitual*, na qual a maior preocupação seria o ensino desses conceitos; ou poderia assumir a *abordagem temática*, em que **o tema saúde, iria ser o contexto da prática social a qual me preocuparia, e buscaria contribuir com transformações nesta ordem**. No entanto, a preocupação é sim com uma prática social, na transformação que esta pode vir a ter após a apropriação desses conteúdos científicos ácido e base. **Assim, concordo com Gasparin (2015, p. 37) quando comenta que: “não procede, portanto, a questão de quem vem primeiro, se o conteúdo escolar ou as questões de ordem social que exigem um determinado tipo de conhecimento elaborado. As duas dimensões são faces intercambiáveis da mesma realidade.” Ocorreu, portanto, a preocupação com essas duas faces intercambiáveis, o ensino do conteúdo ácido-base para poder contribuir com a transformação social [...].** (LIMA, 2016, pp. 56 -57, grifos da autora em itálico e nossos em negrito).

O uso de notícias no “momento da prática social” é empregado como elemento de aproximação de realidades do professor e do aluno. O que nos chama atenção, neste exemplar, é o entendimento de prática social como fonte de temas, com os quais pode-se contextualizar o conteúdo, relacionando-o com a prática social. Entendemos que com esse tipo de abordagem corre-se o risco de dar para a prática social o mesmo tratamento que o cotidiano vem tendo nas escolas, por meio do entendimento das teorias pedagógicas neoescolanovistas<sup>4</sup>. Nesse sentido, discordamos de (P14) e de Gasparin (2002), ao compreendermos que, na educação escolar, o conteúdo decorre das apreensões da realidade. Para nós, as relações entre temas sociais e conteúdos escolares não são percebidas imediatamente, e sim mediadas pela aquisição de saberes sistematizados que possibilitam aos sujeitos olharem para prática e compreendê-la em suas múltiplas determinações.

Assim, entendemos ser função do professor olhar para a prática social e compreender nela os cotidianos passados e presentes, buscando compreendê-los em sua concretude. Nessa perspectiva, concordamos que o cotidiano possui o potencial de romper com as alienações do dia a dia, no qual os fenômenos aparentam ser surgidos instantaneamente, separados dos seus produtores. Ainda acerca de como os pesquisadores apreendem teoricamente os conhecimentos, percebemos que a obra de Gasparin (2002) aparece como referência. Os trechos retirados dos estudos (P01; P02; P22), ilustrados no Quadro 3, mostram alguns pontos cuja discussão nos parece pertinente.

---

<sup>4</sup> Dermeval Saviani, no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” denomina de neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, como sendo variantes do neoprodutivismo.

**Quadro 3** – Concepções de cotidiano baseadas na obra de Gasparin (2002)

<b>Concepções do cotidiano baseado na obra de Gasparin (2002)</b>
<p>“A instrumentalização é uma das fases mais complexas do processo, pois será nesta etapa do caminho que <b>os conhecimentos cotidianos serão comparados com os conhecimentos sistematizados, os conteúdos científicos. O conhecimento novo, ou seja, o conhecimento científico elaborado, não será de nenhuma forma justaposto ao conhecimento que o aluno trouxe de sua vivência social com o meio, este será construído a partir do existente.</b>” (ZUQUERI, 2007, p. 40 – 41, grifo nosso) <b>P02</b></p>
<p>“A Problematização é o momento em que a prática social é questionada, posta em dúvida, <b>quando o cotidiano é confrontado com o conteúdo escolar. Este processo leva os alunos a perceberem que não basta estudar para apenas reproduzir o conhecimento, mas que é necessário poder utilizar este conhecimento para “encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade (GASPARIN, 2002, p. 46).”</b> (GENOVEZ, 2006, p. 49 – 50, grifo nosso) <b>P01</b></p>
<p>“[...] Este momento se dará no quarto passo, a Catarse, como <b>sendo a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a qual o aluno chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola.</b> A síntese é compreendida como sendo a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão que o aluno chegou” (PAULINO, 2018, p. 60, grifo nosso) <b>P22</b></p>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos escritos de Zuqueri (2007); Costa (2014); Genovez (2006); Paulino (2018).

Sobre os elementos que destacamos com os excertos de (P01; P02; P22) no quadro acima faremos uma discussão geral sobre os aspectos do cotidiano e da prática social. Neste sentido, é preciso pontuar que a instrumentalização, segundo Saviani (1999), não deve ser compreendida no sentido tecnicista, pois essa se refere a “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1999, p. 81). Dessa forma, entendemos que não se trata de fazer do ensino escolar apenas uma luta política, abreviando o conteúdo. Em contrapartida, também não se refere a um ensino conduzido de modo acrítico, em que o conteúdo específico da disciplina é ministrado sem vínculos com as demais áreas, com a realidade objetiva e a história, pois a classe proletária carece de um ensino que lhe possibilite a apropriação dos conhecimentos eruditos, que na atualidade, são restritos aos dominantes.

Nesse sentido, trazer para o ensino do conteúdo diversas determinações envolve o esforço de olhar para a prática social e suas contradições históricas e atuais, reunir, dosar e sequenciar as determinações transmitidas, para que os sujeitos no polo do aprendizado possam fazer novas mediações. A prática educativa a luz da prática social considera o cotidiano genérico (não do professor, ou do aluno, mas de ambos revelado na prática social), podem ser pontos de partida do processo pedagógico. Sendo assim, avaliamos como distantes dos anseios da pedagogia histórico-crítica atividades que tem como ponto de chegada que os alunos percebam os conteúdos escolares no seu dia a dia, posto que o ensino de forma alguma deve ser colocado como uma volta ao senso comum “requalificado”, pois os alunos conseguem estabelecer uma vinculação imediata dos conteúdos escolares com o seu cotidiano. Essa perspectiva, de um ensino limitado ao empírico, pouco contribui para formação de conceitos científicos estabelecidos pela formulação de pensamento teórico. O ensino pautado pela pedagogia histórico-crítica deve vencer o empirismo, o fenomênico, o cotidiano pessoal que aparecem no senso comum.

Em síntese, pudemos perceber nos estudos que há um uso do termo cotidiano, pelos docentes, como expressão do senso comum. No entanto, para que a pedagogia histórico-crítica possa se



desenvolver de forma coerente com os seus fundamentos e anseios, fazem-se necessários estudos mais sistemáticos sobre o cotidiano, uma vez que a simples incorporação dos termos pode prejudicar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

## Considerações finais

As discussões sobre a prática social e o termo cotidiano e as implicações nas atividades educativas baseadas na pedagogia histórico-crítica nos parecem importante ser debatidas e aprofundadas, pois, com a análise, percebemos que o termo cotidiano é substituído pela denominação de prática social, uma vez que essa é compreendida como um momento específico da prática educativa na qual o professor tem contato com a realidade dos alunos.

A concepção de prática social acabou sendo relacionada aos problemas sociais e ao cotidiano. A área do ensino de ciências concentra muitas discussões sobre o cotidiano, de modo que esse se tornou um fator determinante para a organização das aulas. Entendemos somente a reiteração do cotidiano, por meio de uma problematização em projetos ou ações pontuais carregam sérias limitações, pois não possuem uma perspectiva de totalidade defendida pela pedagogia históricocrítica.

Ademais, o entendimento da generalidade da prática social torna-se mais compreensível à medida que se apropria do método do materialismo histórico-dialético, para além do entendimento de uma base filosófica da pedagogia histórico-crítica. Assim, os docentes podem ter mais meios para articular os conteúdos com a prática social (realidade), dando materialidade aos conhecimentos escolares.

## Agradecimentos e apoios

Ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

## Referências

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 1ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, v. 10, n. 14, 2013

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; MARTINS, Ligia Marcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 019003, 2019

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia históricocrítica. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. 1ed.Campinas:

Autores Associados, 2011, v. 1, p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. 2019.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e contextualização no ensino de química. **Química nova na escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.