

Concepções teórico-epistemológicas na compreensão do fenômeno educativo

Theoretical-epistemological conceptions in understanding the educational phenomena

Concepciones teórico-epistemológicas en la comprensión del fenómeno educativo

Andrei Zandoná Bollis 

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó – SC, Brasil.

andrei.bolis@gmail.com

Leonel Piovezana 

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó – SC, Brasil.

leonel@unochapeco.edu.br

Recebido em 08 de setembro de 2025

Aprovado em 27 de outubro de 2025

Publicado em 14 de janeiro de 2026

RESUMO

O presente artigo tem como tema: Concepções teórico-epistemológicas na compreensão do fenômeno educativo. Apresenta como questionamento: Como a hermenêutica, o materialismo histórico-dialético, a teoria crítica, a teoria pós-crítica e a decolonialidade compreendem ou problematizam o fenômeno educativo? Tem como objetivo entender quais as diferenças e semelhanças entre as concepções teórico-epistemológicas e como elas se inserem no contexto educacional. Pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica a partir de artigos considerados relevantes para o desenvolvimento do estudo e leituras no grupo de pesquisa SULEAR da Unochapecó. Referente a algumas conclusões, a hermenêutica apresenta formas para acessar a educação, seja por meio da linguagem, interpretação, tradição ou diálogo. O materialismo histórico-dialético reflete sobre as contradições, observa as desigualdades existentes, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas na educação. A teoria crítica instiga sobre a necessidade de refletir e repensar, para ir além do repetitivo. A teoria pós-crítica reflete sobre as barreiras que existem entre as disciplinas, considerando a subjetividade, buscando a inclusão escolar e a compreensão mais flexível da educação. E a decolonialidade busca, por meio da educação, reconhecer os direitos sociais e culturais das minorias, o respeito pelos modos de ser e viver e a construção de uma sociedade emancipatória.

Palavras-chave: Hermenêutica; Materialismo histórico-dialético; Teoria crítica; Teoria

pós-crítica; Decolonialidade.

ABSTRACT

The theme of this article is: Theoretical-epistemological conceptions in understanding the educational phenomenon. It presents as a question: How do hermeneutics, dialectical historical materialism, critical theory, post-critical theory and decoloniality understand or problematize the educational phenomenon? Its objective is to understand the differences and similarities between theoretical-epistemological conceptions and how they are inserted in the educational context. Qualitative research and bibliographic review based on articles considered relevant to the development of the study and readings in the SULEAR research group at Unochapecó. Regarding some conclusions, hermeneutics presents ways to access education, whether through language, interpretation, tradition or dialogue. Dialectical historical materialism reflects on contradictions, observes existing inequalities, teaching materials and pedagogical practices in education. Critical theory instigates the need to reflect and rethink, to go beyond the repetitive. Post-critical theory reflects on the barriers that exist between disciplines, considering subjectivity, seeking school inclusion and a more flexible understanding of education. And decoloniality seeks, through education, to recognize the social and cultural rights of minorities, respect for ways of being and living and the construction of an emancipatory society.

Keywords: Hermeneutics; Dialectical historical materialism; Critical theory; Post-critical theory; Decoloniality.

RESUMEN

El tema de este artículo es: Concepciones teórico-epistemológicas en la comprensión del fenómeno educativo y se presenta como una pregunta: ¿Cómo entienden o problematizan el fenómeno educativo la hermenéutica, el materialismo histórico dialéctico, la teoría crítica, la teoría poscrítica y la decolonialidad? Su objetivo es comprender las diferencias y similitudes entre conceptos teórico-epistemológicos y cómo se insertan en el contexto educativo. Fue realizada una investigación cualitativa y revisión bibliográfica basada en artículos considerados relevantes para el desarrollo del estudio y lecturas en el grupo de investigación SULEAR de la Unochapecó. Respecto a algunas conclusiones, la hermenéutica presenta formas de acceder a la educación, ya sea a través del lenguaje, la interpretación, la tradición o el diálogo. El materialismo histórico dialéctico reflexiona sobre las contradicciones, observa las desigualdades existentes, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas en la educación. La teoría crítica instiga la necesidad de reflexionar y repensar, de ir más allá de lo repetitivo. La teoría poscrítica reflexiona sobre las barreras que existen entre asignaturas, considerando la subjetividad, buscando la inclusión escolar y una comprensión más flexible de la educación. Y la decolonialidad busca, a través de la educación, reconocer los derechos sociales y culturales de las minorías, el respeto a las formas de ser y vivir y la construcción de una sociedad emancipadora.

Palabras clave: Hermenéutica; Materialismo histórico dialéctico; Teoría crítica; Teoría poscrítica; Decolonialidad.

Introdução

A hermenêutica, o materialismo histórico-dialético, a teoria crítica, a teoria pós-crítica e a decolonialidade têm compreendido o fenômeno educativo de diferentes formas, influenciando o ensino e a aprendizagem. Essas concepções podem desafiar e enriquecer a esfera educacional, promovendo a reflexão e, até mesmo, a desconstrução de currículos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, este artigo tem como tema as concepções teórico-epistemológicas na compreensão do fenômeno educativo.

Criar um ambiente mais justo e inclusivo é fundamental, com a valorização de diferentes culturas e experiências dos estudantes. Deveria o professor rever a forma como está ensinando e os materiais didáticos que está utilizando? As diferentes concepções teórico-epistemológicas observam e apresentam isso em suas pesquisas. Desse modo, o artigo tem como pergunta base: Como a hermenêutica, o materialismo histórico-dialético, a teoria crítica, a teoria pós-crítica e a decolonialidade compreendem ou problematizam o fenômeno educativo? A partir deste questionamento, tem como objetivo entender as diferenças e semelhanças entre as concepções teórico-epistemológicas e como elas se inserem no contexto educacional.

Como aporte teórico, por meio de revisão bibliográfica, foram selecionados textos e artigos considerados relevantes para embasar a pesquisa. Em seguida, ocorreu a leitura do material na íntegra. De acordo com Gil (2002, p. 3):

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Desse modo, selecionou-se os seguintes autores para o desenvolvimento do artigo: Battestin e Narsizo (2022); Battestin e Bonatti (2022); Bonatti e Battestin (2023); Bueno (2003); Carvalho (2008); Cury (2000); Dariva, Lima e Battestin (2022); Deveschi e Trevisan (2010); Foucault (2012); Gatti (2007); Gil (2002); Gräff e Pieczkowski (2023); Gamboa (1991; 1995); Hermann (2002); Kuhn e Callai (2020); Kuhn e Arenhart (2023); Lawn (2010); Marx (2008); Marx e Engels (2007); Marx (1968); Marques

(1993); Meyer e Paraíso (2014); Mendez Reyes (2021); Minayo (2009); Nobre (2004); Paraíso (2014); Paviani (2013); Pieczkowski e Schwengber (2019); Pires (1997); Prestes (1994); Pieczkowski (2019); Pucci (2001); Pucci (1994); Saviani (1994); Teixeira (2005); Triviños (1987); Tedesco e Battestin (2022); Veiga-Neto e Lopes (2007) e Werlang (2005).

A abordagem utilizada é a qualitativa, que de acordo com Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O texto está estruturado em cinco subtítulos, que abordam, respectivamente, a relação das concepções teórico-epistemológicas com o fenômeno educativo, que serão apresentados a seguir. A organização segue o contexto histórico e a sequência de surgimento de cada concepção, iniciando pela hermenêutica, seguida pelo materialismo histórico-dialético, teoria crítica, teoria pós-crítica e, por fim, a decolonialidade.

1 Hermenêutica e o fenômeno educativo

A hermenêutica é a primeira concepção teórico-epistemológica abordada neste estudo. Segundo Gamboa (1991), as teorias fenomenológicas-hermenêuticas compreendem o homem a partir de uma perspectiva dialógica e comunicativa. Nessa concepção, o ser humano é definido como um ser-no-mundo, situado em um espaço temporal; um ser-com-os-outros, que estabelece relações sociais pela dialogicidade e solidariedade; e um ser-incluso, capaz de ser ele mesmo em sua relação com o mundo. Além disso, é visto como possuidor da palavra, ou seja, do universo dos significados, embora limitado pelas condições socioeconômicas, culturais e históricas nas quais está inserido. De acordo com Deveschi e Trevisan (2010, p. 151) com a hermenêutica:

[...] o sujeito aparece como intérprete do objeto. As pesquisas buscam desvendar ou decodificar subjetivamente os pressupostos implícitos nos

textos, nos discursos e nas comunicações. Elas levam à consciência a posição do sujeito que interpreta, oferecendo o significado pela manifestação dos textos em seus contextos históricos.

Por meio da hermenêutica, é possível relacionar-se com o fenômeno educativo a partir da linguagem, da interpretação, da tradição e do diálogo. De acordo com Kuhn e Arenhart (2023), com a linguagem nomeia-se e atribui-se predicados às coisas, o que permite que as pessoas se reconheçam como sujeitos históricos. Nesse processo, promove-se o acesso à educação, como fenômeno cultural.

Hermann (2002, p. 24) enfatiza que “[...] ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”. Assim, a linguagem não apenas possibilita compreender e acessar o mundo, mas também evidencia a abertura a múltiplos significados.

No que se refere à interpretação, Kuhn e Arenhart (2023) apontam que ela busca os sentidos da educação no tempo e nos diferentes contextos, inclusive de forma intrínseca. Nessa perspectiva, o professor em sala de aula, espaço em que as ideias podem ser socializadas, tem a possibilidade de compreender e interpretar as necessidades dos estudantes, ajustando a prática pedagógica quando necessário. Lawn (2010, p. 59) reforça essa compreensão ao afirmar que “todo conhecimento é basicamente interpretação. A perspectiva no mundo é sempre somente isso; ele nunca é uma imagem não-mediada da maneira que as coisas realmente são, ela é necessariamente provisional e limitada”.

Kuhn e Arenhart (2023) ressaltam que, por meio da tradição, é possível desvelar os sentidos da linguagem e aprender com aqueles que vieram antes, garantindo a continuidade do conhecimento. Já o diálogo constitui-se como abertura e espaço privilegiado de produção de sentido, permitindo tanto a reinterpretação quanto a construção do novo. Nesse mesmo caminho, Hermann (2002) observa:

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. [...] A palavra que circula no diálogo também é a palavra da pergunta: a pergunta desde os gregos nos conduz à investigação incessante, a um caminho que não tem fim, porque sempre se renova pelas novas maneiras de dizer o mundo. Fazer a pergunta significa declarar a

relatividade, a limitação de nosso conhecimento e reconhecer nossa finitude (Hermann, 2002, p. 95).

Além disso, Hermann (2002) destaca que a experiência educativa, articulada à hermenêutica, expõe educadores e estudantes a situações abertas, inesperadas e, muitas vezes, arriscadas. Nesse sentido, Kuhn e Arenhart (2023) defendem que a educação deve ser pensada coletivamente, com a necessidade de diálogo e consensos mínimos para que deem sentido à formação humana, evitando a superficialidade de expressões vazias. O fenômeno educativo, assim, permanece entre o dito e o não-dito, e a hermenêutica, como forma de escuta e interrogação, contribui para a sua interpretação.

Bueno (2003, p. 29) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] o discurso humano é necessariamente inacabado, o que exige dizer e redizer os sentidos dos significados vividos, sem que tenhamos a ideia de que tudo foi dito”. Essa perspectiva também é retomada por Kuhn e Arenhart (2023), ao defenderem a necessidade de investigação contínua, uma vez que sempre existe a possibilidade de novos sentidos emergirem. Assim, a hermenêutica amplia a compreensão e possibilita que o fenômeno educativo vá além da simples replicação.

Nesse contexto, Paviani (2013, p. 85) enfatiza que a hermenêutica “[...] exige do pesquisador consciência dos limites do próprio conhecimento, aceitação da circularidade do conhecimento e a linguagem exige metodologias adequadas em cada caso”.

Conforme Hermann (2002), a hermenêutica pode tornar a educação esclarecida, pois “o que a hermenêutica pode nos dizer sobre educação refere-se justamente à produção dos sentidos sobre o ato de educar e sobre seus vínculos com a tradição” (Hermann, 2002, p. 29). Nessa direção, Kuhn e Arenhart (2023) destacam que a hermenêutica contribui com a educação para a compreensão do ato linguístico, permitindo reconhecer que o conhecimento pode ser provisório. Nesse processo, o professor e a escola assumem papel central ao evidenciar, para as novas gerações, tanto o dito quanto o não-dito. Complementarmente, Teixeira (2005, p. 109) observa que “tal atitude permite e revela o ser das coisas no seu ‘velado’ ‘desvelamento’”. Este

acento na escuta é um convite ao homem para abandonar a estrutura fechada das proposições”.

Kuhn e Arenhart (2023) também refletem que a educação possui uma tarefa socializadora e criadora, e o educador deveria compreender o caráter temporal da produção do conhecimento, reconhecendo a inexistência de verdades absolutas. Essa reflexão é aprofundada por Kuhn e Callai (2020), ao problematizarem a noção de verdade:

A verdade como totalidade é sempre, portanto, ilusória, parcial e provisória. Assim a tradição que tomamos como referência em educação, por exemplo, não é sinônimo de verdade, em seu sentido absoluto, mas entendimentos que trazemos da tradição (consensos) e que concordamos serem razoáveis apresentados às novas gerações. Desse modo, habitamos entre um conjunto de referências, entendidas sempre como precárias, entre as quais assumimos algumas como mais legítimas ou razoáveis, mas sendo já sempre uma tradução (Kuhn e Callai, 2020, p. 8).

Nesse sentido, Kuhn e Arenhart (2023) defendem a necessidade de dialogar acerca da tradição e de reconhecer a provisoriedade de uma verdade, a qual pode ser revisitada e interrogada. Para tanto, é fundamental adotar uma postura crítica e reflexiva na qual o ato comunicativo se apresenta como condição para que o aprendizado ocorra.

Assim, compreende-se que a hermenêutica constitui uma abordagem enriquecedora para o fenômeno educativo. Linguagem, interpretação, tradição e comunicação são caminhos possíveis de relação com a educação. Neles a proximidade entre estudante e professor, mediada pelo diálogo e pela reflexão, contribui para tornar a prática pedagógica mais significativa e eficaz em sala de aula.

Em continuidade a essa reflexão, a próxima seção apresenta o materialismo histórico-dialético, que oferece outra perspectiva para compreender o fenômeno educativo, articulando as dimensões históricas, sociais e econômicas que influenciam os processos formativos.

2 Materialismo histórico-dialético e o fenômeno educativo

A segunda concepção teórico-epistemológica é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e influenciado por Friedrich Engels (1820-1895). Marx e Engels (2007) estabeleceram as bases desse método, apresentando pressupostos de que os indivíduos, como produtores, atuam de determinadas formas e estabelecem relações políticas e sociais, produzindo materialmente e desenvolvendo atividades dentro de certos limites, independentemente de sua vontade.

Segundo Gamboa (1995), o materialismo histórico-dialético constitui-se como uma síntese crítica que retoma e reelabora contribuições de diferentes correntes filosóficas, como o empirismo inglês e o idealismo alemão, transformando-as em uma concepção própria, científica e filosófica. Ao superar dicotomias, como sujeito e objeto ou teoria e prática, a dialética materialista compreende ambos como partes de uma mesma totalidade em constante movimento e contradição. Nesse sentido, não apenas interpreta a realidade, mas busca compreender o processo histórico-social e o próprio ato de produção do conhecimento, evidenciando as condições materiais, sociais e históricas que sustentam as transformações. Nesse contexto, Pires (1996, p. 83) explica:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

Marx e Engels (2007) destacam que a produção de ideias e representações da consciência está diretamente vinculada à atividade material e ao intercâmbio social dos homens, ou seja, à “linguagem da vida real”. Para Marx (1968), a dialética se baseia no princípio de que a existência tem caráter transitório e de transformação, o que significa que nada é fixo ou absoluto. Nesse processo, surgem três categorias centrais: historicidade, totalidade e contradição.

A historicidade, segundo Marx (2008), mostra que categorias abstratas podem estar presentes em diferentes épocas, mas não necessariamente possuem validade

em todas as condições históricas. A totalidade, por sua vez, indica que as relações jurídicas não podem ser compreendidas de forma isolada ou apenas pelo desenvolvimento do espírito humano, mas sim a partir de suas raízes nas relações materiais da vida. Já a contradição, evidencia que não se pode julgar uma época de transformação apenas por sua consciência; é preciso explicá-la pelas contradições da vida material, especialmente no conflito entre forças produtivas sociais e relações de produção. No campo educacional, Pires (1996, p. 90) ressalta a relevância dessa dimensão contraditória:

Este movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à educação. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? Esta pergunta tem que ser respondida pelo educador como direção de sua prática educativa. Não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente. Há, sim, possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente. O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização.

Em relação ao método, Marx (2008) reflete que o materialismo histórico é constituído por determinadas relações da população, necessárias e independentes no processo de produção social, as quais determinam o desenvolvimento das forças produtivas materiais e condicionam a vida social, política e espiritual. Triviños (1987) acrescenta que esse método tem como característica o estudo das leis sociológicas presentes na vida dos indivíduos, na prática social, na evolução histórica e no desenvolvimento humano. Para Cury (2000), o materialismo histórico-dialético busca a totalidade nas investigações sobre a realidade, com o objetivo de revelar tanto o movimento histórico quanto as contradições e as possibilidades de superação.

Gatti (2007) ressalta que o materialismo histórico-dialético constitui uma perspectiva de investigação que orienta o olhar e a interpretação dos fenômenos a partir de sua inserção na realidade histórica e social. Não se trata de um método neutro ou independente do pesquisador, mas de uma abordagem que se constrói em movimento, articulando vivências, práticas, trocas e experiências. Ao ir além da lógica formal e de fórmulas rígidas, esse método valoriza a historicidade, a contradição e a totalidade, reconhecendo que o conhecimento é produzido de forma processual,

crítica e situada. Assim, a pesquisa guiada pelo materialismo histórico-dialético não busca receitas ou conclusões prontas, mas a compreensão profunda das condições concretas em que os fenômenos ocorrem.

Nessa mesma direção, Carvalho (2008) observa que o materialismo histórico procura compreender a história de forma científica, a partir da perspectiva materialista e dialética, refletindo sobre as transformações, articulações e passagens que se sucederam ao longo do tempo. Desse modo, esse método tem como base a sociedade, considerando as condições materiais como fundamentais para a compreensão das relações sociais, políticas e culturais. A reflexão histórica, contextualizada em cada período, é imprescindível, e a dialética, por sua vez, permite observar a totalidade e as contradições no desenvolvimento social.

No campo educacional, Saviani (1994, p. 24) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, professores e pesquisadores podem utilizar o método materialista histórico-dialético para analisar as diferentes classes sociais, as instituições, os recursos e as oportunidades presentes no processo educacional, bem como para identificar as desigualdades existentes. Além disso, torna-se possível refletir criticamente sobre as ideologias que permeiam currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Assim, a aplicação desse método contribui para a construção de uma educação mais reflexiva, crítica e transformadora, voltada para uma sociedade mais justa e igualitária.

Devechi e Trevisan (2010, p. 152) comentam que nas abordagens crítico-dialéticas:

[...] o sujeito aparece como elemento que se contrapõe ao objeto e vice-versa. As pesquisas dessas abordagens desenvolvem-se por um caráter conflitivo, manifestam interesse transformador da realidade. Cabe ao sujeito perceber a contradição com o objeto, num primeiro momento, no sentido de alcançar uma síntese posterior entre um e outro. O mundo é visto nos seus aspectos de interesses antagônicos e em construção. Faz parte dessas abordagens uma práxis transformadora dos homens como agentes históricos, mas essa práxis deve ser científica e historicamente embasada.

Além disso, Gamboa (1991) comenta que as investigações crítico-dialéticas compreendem o homem como um ser social, inserido nas relações sociais como força

de trabalho, capital humano, ator e produtor de histórias, capaz de transformar a realidade. Nessa perspectiva, o indivíduo pode tomar consciência de seu papel histórico, educar-se por meio de ações políticas e libertar-se por meio de práticas revolucionárias.

Em continuidade a essa reflexão de Devechi e Trevisan (2010) e Gamboa (1991), a próxima seção volta-se essencialmente para a teoria crítica, que acrescenta uma perspectiva voltada à transformação social e à emancipação dos indivíduos.

3 Teoria crítica e o fenômeno educativo

A terceira concepção teórico-epistemológica abordada é a teoria crítica. Inicialmente, Werlang (2005) explica a diferença entre uma teoria tradicional e a teoria crítica:

A diferenciação entre teoria tradicional e teoria crítica, embora seja elaboração de Horkheimer, foi assumida em grande parte pelos pesquisadores da escola frankfurtiana. Isso se torna patente na própria nomenclatura que os identifica: Teoria Crítica. Ao tomar como objetos os homens como produtores de todas as suas formas históricas, a Teoria Crítica se distancia das concepções funcionalistas positivas e pragmáticas, cujo intuito fundamental é a manutenção do existente mesmo quando pretende reformá-lo. A Teoria Crítica faz o contraponto a essas tendências, na perspectiva de transformar a sociedade, não justificá-la. Tornar natural o que foi construído historicamente é negar ao ser humano o poder de interferir sobre o mundo por ele criado (Werlang, 2005, p. 45).

De acordo com Nobre (2004), a teoria crítica tem como função mostrar como as coisas são e deveriam ser, considerando as tendências do desenvolvimento histórico. A partir da perspectiva de uma sociedade justa e livre, ela busca identificar em cada momento histórico os potenciais e os obstáculos emancipatórios. Marques (1993) comenta sobre o interesse emancipatório da razão na teoria crítica:

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt passa, então a denunciar a dominação do homem e desmascarar a totalidade social como ideológica, engajando-se profundamente na realidade social, para diagnosticá-la e para esboçar os traços de uma sociedade emancipada, no sentido da revelação das potencialidades de resistência contra a coisificação da experiência. Herdeiro e continuador da Teoria Crítica, Habermas enfrenta o desafio de converter a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488421>

negatividade prática e teórica da crítica frankfurtiana na positividade do interesse emancipatório da razão (Marques, 1993, p. 84-85).

Nobre (2004) reforça que o diagnóstico do tempo presente e das estruturas sociais permitem prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico, demonstrando que a teoria crítica busca transformar e compreender as estruturas sociais relacionadas ao processo educativo. Prestes (1994) relaciona, então, a emancipação à educação:

A meta da Teoria Crítica indica que à educação compete a vinculação a um projeto emancipatório. Nesse sentido, emerge do interior de seu próprio papel, construir o homem autônomo moral e racionalmente – o vínculo com as projeções de uma nova sociedade, em ingenuidades e voluntarismo (Prestes, 1994, p. 100).

Referente ao fenômeno educativo, conforme Pucci (2001), a teoria crítica apresenta reflexões que incentivam a repensar a educação para além do repetitivo, valorizando a sensibilidade, a percepção e o pensamento crítico. Ela se opõe aos poderes estabelecidos, resgatando as promessas de emancipação. Por meio da educação, da escolarização e dos meios de comunicação, busca-se a desbarbarização da sociedade com a autorreflexão crítica, retomando experiências sombrias e desumanas, de modo que a educação promova nos estudantes resistência e intervenção consciente de suas vidas. O uso de tecnologias pelos professores e formadores pode potencializar o processo educativo, mas exige reflexão cuidadosa para não comprometer a capacidade crítica dos indivíduos.

Prestes (1994, p. 99) afirma que “[...] é preciso sublinhar que o conceito de Teoria Crítica fornece à educação a dimensão do que significa o vínculo com a realidade social”. Pucci (1994) acrescenta que, a partir de suas análises sobre os problemas sociais e culturais, a teoria crítica oferece enfoques à concepção dialética de educação, construída coletivamente e inspirada em Marx. Nobre (2004) destaca que a teoria crítica valoriza e estimula a pluralidade interior, podendo ser renovada e aplicada em sentido amplo ou restrito, sem se fixar como tese imutável. Em relação à escola, Prestes comenta que:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488421>

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza (Prestes, 1994, p. 98).

Assim, a teoria crítica e a educação buscam uma abordagem consciente e emancipatória, promovendo criticidade e reflexão para a transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa. O professor deve perceber a melhor forma de utilizar a prática pedagógica e os recursos disponíveis, permitindo discussão, questionamento e colaboração, para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica do contexto que estão inseridos.

Dando sequência às concepções teórico-epistemológicas, a abordagem pós-crítica surge como uma perspectiva que amplia o entendimento da educação. Diferente da teoria crítica, que se concentra na emancipação e transformação social, a pós-crítica enfatiza a complexidade das práticas educativas, reconhecendo múltiplas formas de conhecimento, valores e perspectivas. Essa abordagem busca compreender a educação de maneira mais plural, explorando os contextos específicos e as experiências individuais dos sujeitos, sem prescrever verdades universais, mas promovendo reflexões sobre práticas e resultados educativos.

4 Teoria pós-crítica e o fenômeno educativo

A quarta concepção teórico-epistemológica é a teoria pós-crítica. Paraíso (2014) aponta que ocorreram mudanças na educação, nas condições sociais, nas relações culturais, nas políticas públicas, nos movimentos sociais e nas desigualdades, o que faz com que educar e pesquisar hoje aconteçam em um tempo diferente. Essas mudanças trazem desafios para que os estudantes vivenciem as experiências inquietantes que possuem, tanto na escola quanto no ambiente em que estão inseridos, ao mesmo tempo em que abordam suas lutas e saberes. Apesar das transformações já ocorridas, os desafios permanecem. Foucault (2012, p. 174) observa que a escola continua a ser “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados

[...]”.

Paraíso (2014) destaca que, para pesquisar em educação, é preciso ampliar as categorias de análise e considerar tópicos como gênero, sexualidade, raça/etnia e multiculturalidade. Isso exige interrogar e problematizar o objeto de estudo, mostrando como determinados discursos podem se tornar aceitos. Dessa forma, é necessário observar as estratégias utilizadas, os discursos excluídos, as relações de poder envolvidas e os processos de transformação e descontinuidade, proporcionando um novo modo de pensar a educação.

Paraíso (2014) também reflete que, na teoria pós-crítica, são eliminadas as barreiras entre disciplinas, teoria e prática, ciência e literatura, conhecimento e ficção, reunindo as informações necessárias para a produção de diferentes materiais. É necessária muita leitura para conhecer o objeto de estudo. Após buscar e conhecer o que já foi produzido, surge a possibilidade de desconstruir e desmontar verdades, práticas e saberes. Isso permite multiplicar os sentidos de textos, discursos ou linguagens e criar sentidos inéditos. Meyer e Paraíso (2014, p. 18-19) comentam que as metodologias pós-críticas possibilitam afastar-se “[...] daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para descrever-analisar nosso objeto”.

Ainda conforme Paraíso (2014), a subjetividade tem ganhado destaque nas pesquisas pós-críticas, pois evidencia as diferentes experiências, vivências e linguagens dos sujeitos. Segundo a autora, “trabalhar com metodologias de pesquisa pós-críticas é movimentarmos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a pensar o impensado nesse território” (Paraíso, 2014, p. 44).

Um dos grandes desafios da teoria pós-crítica é analisar o currículo e as leis educacionais para promover a inclusão escolar. Graff e Pieczkowski (2023) destacam que um dos últimos grupos a ter acesso à educação foram as pessoas com deficiência, processo que se iniciou tardiamente, como resultado da recente democratização da educação brasileira. Entretanto, o acesso à escola e ao ensino regular nem sempre garante a inclusão, e, de acordo com Veiga-Neto (2007), o

mesmo espaço que inclui pode também excluir. Para isso, Pieczkowski e Schwengber (2019) enfatizam a necessidade de mudanças de paradigmas e do reconhecimento da diferença. Por fim, Pieczkowski (2019) ressalta a importância de valorizar as conquistas já alcançadas, mesmo que ainda não estejam plenamente expressas nos currículos.

A teoria pós-crítica busca questionar abordagens críticas tradicionais, permitindo uma compreensão mais flexível e plural da educação. Ela valoriza o uso da subjetividade, desafiando as relações de poder, buscando novos sentidos e tornando-se uma concepção mais reflexiva. Dessa forma, os professores podem considerar as experiências dos estudantes, promovendo uma visão mais inclusiva no processo educacional.

Em continuidade a essa perspectiva de problematização e pluralidade, a próxima seção apresenta a decolonialidade, que acrescenta à análise educativa a crítica aos legados coloniais, às desigualdades estruturais e à hegemonia cultural, ampliando a compreensão sobre a diversidade e a justiça social na educação.

5 Decolonialidade e o fenômeno educativo

A quinta concepção teórico-epistemológica é a decolonialidade. Méndez Reyes (2021) explica a diferença entre descolonização, descolonial e decolonial: a descolonização é o processo político e social que busca superar o colonialismo; descolonial significa desarmar, desfazer ou reverter o colonial; e decolonial refere-se a um tipo de pensamento que confronta a modernidade, a lógica da colonialidade e o eurocentrismo.

Battestin e Bonatti (2022) destacam as marcas e influências da colonização. Há mais de 500 anos, as estruturas do projeto colonialista resultaram em um sistema social que promoveu exclusão, violência, discriminação e extermínio de diversas comunidades. Os conflitos e impasses alteraram também o modo de vida da cultura Kaingang, e o domínio exercido pelo invasor/colonizador permanece como um desafio atual. A perspectiva decolonial permite identificar desigualdades sociais, racismo

estrutural, a negação do direito à terra e a classificação das populações originárias como menos civilizadas ou inferiores.

Méndez Reyes (2021) aborda o colonialismo e a colonialidade e propõe o pensamento decolonial como crítica à colonialidade do poder, incorporando a tradição e o pensamento crítico latino-americano. Ele destaca a decolonização política, que rompe padrões de poder da América; a decolonização epistemológica, que desmantela teses sócio-históricas produzidas a partir da conquista; e a decolonização ontológica, que rompe com a imposição dos modos de pensar, sentir e ser. O pensamento decolonial abre caminhos para diferentes possibilidades, questionando a lógica monocultural que privilegia o conhecimento científico como único válido e reconhecendo outras epistemes. A filosofia latino-americana, assim, busca superar o eurocentrismo e refletir sobre a realidade histórica e cultural da América Latina.

Segundo Bonatti e Battestin (2023), a luta contra a colonialidade no processo educativo integra o movimento pela construção de sociedades mais justas, igualitárias e decoloniais. Nesse sentido, “[...] busca-se compreender outros sentidos para uma história que marcou profundamente a essência originária dos povos latino-americanos” (Bonatti e Battestin, 2023, p. 14). Os autores destacam que o colonialismo reforçou a inferioridade das manifestações culturais de diferentes povos, impondo relações de poder que resultaram no esquecimento de culturas e saberes ancestrais. A modernidade, ainda hoje, insiste em negar e inviabilizar a existência dos povos originários, que seguem em luta por autonomia e direitos.

Bonatti e Battestin (2023) identificam três etapas que marcaram a América: o “descobrimento”, a “conquista” e a colonização. A partir delas, o sujeito branco, católico e europeu definiu os rumos da dominação por meio da violência, da imposição cultural e da morte de milhares de pessoas. Isso provocou mudanças profundas nos espaços de ancestralidade. No presente, os povos e culturas resistem às marcas deixadas pela colonização, reafirmando modos de viver e manifestações culturais em meio à sociedade contemporânea.

Tedesco e Battestin (2022) acrescentam que a compreensão do *ethos* decolonial parte de um pensamento não colonizado, capaz de garantir condições de existência às identidades culturais de povos como Kaingangs, Xokleng, Tupis-

guaranis e Caboclos. Esses grupos foram violentados, massacrados e excluídos pelos projetos de colonização, sendo forçados a organizar-se como comunidades de subsistência, apoiadas na mão de obra familiar, no espírito comunitário e em valores como igualdade e solidariedade. A Guerra do Contestado e a colonização resultaram na expulsão étnico-racial e na perda de cosmologias, com a história registrada sob a ótica do colonizador, que ocultou e silenciou a presença desses povos. Além disso, a lógica capitalista causou danos ao *ethos* nativo, submetendo-os às exigências do mercado e classificando-os como “menos civilizados”, o que os expôs a projetos educativos de caráter religioso. Apesar disso, resistiram e continuam lutando pelo direito e pela dignidade de existir.

Referindo-se à escola indígena, Narsizo e Battestin (2022) destacam que, em sua origem, foi concebida como instrumento de assimilação, com o objetivo de modificar os povos indígenas e levá-los a abandonar suas crenças, costumes e tradições. A partir da década de 1970, no entanto, a presença de professores indígenas iniciou uma mudança na filosofia da educação, propondo uma pedagogia voltada às especificidades culturais e linguísticas. Ainda assim, a colonialidade persiste no espaço escolar, manifestando-se em formas de violência e preconceito em um ambiente que deveria valorizar a multiculturalidade, o bilinguismo e as diferenças.

Narsizo e Battestin (2022) observam ainda que o conhecimento tradicional indígena pertence, em grande parte, aos anciões. A escola, entretanto, raramente recorre a eles, pois se encontra limitada por um currículo engessado. Em relação ao material didático, também há fragilidades: não existem livros diferenciados, e os disponíveis reproduzem uma perspectiva eurocêntrica e colonialista, com estereótipos que não correspondem à realidade dos povos indígenas. Nessa conjuntura, o professor assume um papel central ao buscar romper as barreiras da educação formal e aproximar a escola da perspectiva histórica e cultural de cada etnia. Para tanto, é fundamental estabelecer relações entre epistemologia e conhecimento tradicional, permitindo que os próprios grupos escolares indígenas decidam sobre os materiais e práticas a serem utilizados, de modo a respeitar suas necessidades, particularidades e o protagonismo de sua história.

Dariva, Lima e Battestin (2022) citam que a Modernidade é considerada um projeto colonial, consolidando a ideia de raça, superioridade e imposição de processos civilizatórios. Esse movimento resultou na resignificação de existências, no assujeitamento de indivíduos e na reconfiguração das corporeidades, tendo o capitalismo como peça-chave nesse processo.

Nessa mesma direção, Méndez Reyes (2021) critica a educação bancária, que doutrina e subjuga as pessoas, promovendo alienação e afastando o sujeito de sua capacidade crítica, independente e autônoma. Para superá-la, o autor retoma a pedagogia da libertação de Paulo Freire, que valoriza a reflexão, a resolução de problemas e a criticidade política e social. No âmbito das universidades latino-americanas, a colonialidade do conhecimento e a lógica de mercado reforçam a competitividade em detrimento dos valores da educação cidadã. Nesse cenário, defende-se a concepção de uma nova universidade, capaz de acolher a pluralidade de vozes e incorporar dimensões sociais, políticas e éticas de diferentes culturas. O objetivo é avançar em direção a uma pedagogia decolonial que fomente a construção de sociedades interculturais e plurinacionais.

Méndez Reyes (2021) também aborda a pedagogia decolonial, que rompe com a estrutura tradicionalista e busca dismantelar a hegemonia epistemológica estabelecida pelo discurso capitalista/colonial. Defende uma educação capaz de abrir fissuras no sistema dominante, promovendo inclusão por meio de um diálogo de saberes, inter e transdisciplinar, no qual se reconheçam experiências, visões de mundo e ideologias diversas. Essa perspectiva propõe práticas de resistência que confrontam a racionalidade da modernidade ocidental e os centros hegemônicos de poder e conhecimento. Além disso, suscita múltiplas reflexões sobre como pensar e repensar a partir da práxis, da ação e da sistematização, com vistas à construção de novas metodologias que favoreçam a dialogicidade, bem como novos espaços de aprender, desaprender e reaprender. Nessa direção, reconhece os processos e perspectivas emancipatórias contemporâneas de diferentes grupos, povos e nacionalidades, valorizando modos de vida, práticas pedagógicas e concepções de mundo que extrapolam a lógica eurocêntrica.

No contexto do Sul do Brasil, Battestin e Bonatti (2022) ressaltam que muitas cosmologias permanecem vivas, evidenciando a resistência dos povos originários em preservar sua ancestralidade, por meio de línguas, danças, cantos, rituais e alimentos tradicionais. Esses povos carregam consigo a história, a cultura e as lutas pela permanência na terra, não apenas no Brasil, mas em toda a América. Diante disso, torna-se fundamental reconhecer os direitos sociais e culturais das minorias que foram historicamente marginalizadas durante o processo de colonização.

Bonatti e Battestin (2023) destacam a importância de adotar uma postura crítica, pautada no reconhecimento da diversidade cultural e na valorização dos diferentes saberes. Ressaltam ainda a necessidade de enfrentar a colonialidade presente na educação e nas estruturas hegemônicas de poder, com o objetivo de construir sociedades mais plurais, igualitárias, justas e decoloniais. Isso se mostra essencial porque a modernidade ainda não foi superada, e as marcas da colonização permanecem desde a invasão e a implantação do projeto colonialista. Reconhecer a diversidade cultural e valorizar o conhecimento produzido pelos povos, portanto, constitui um passo fundamental para uma organização social e histórica mais equitativa. Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel decisivo, ao fomentar reflexões sobre as estruturas coloniais e questionar as hierarquias de poder que sustentam as desigualdades.

Na mesma direção, Tedesco e Battestin (2022) refletem que a educação decolonial torna possível o reconhecimento dos direitos sociais e culturais das minorias, bem como o respeito pelos modos de ser, pensar, fazer e viver. Essa concepção contribui para a construção de diálogos e para a busca de caminhos éticos voltados à formação de uma sociedade emancipatória. De forma complementar, Dariva, Lima e Battestin (2022) afirmam que o pensamento decolonial visa à libertação epistemológica, à superação dos modelos hegemônicos e à compreensão das múltiplas realidades, abrindo espaço para outras possibilidades de existência. Além disso, propõe dar visibilidade ao invisível que foi historicamente invisibilizado e oferecer voz aos sujeitos silenciados ao longo do tempo.

Com isso, percebe-se que a decolonialidade evidencia a necessidade de revisar e reconfigurar práticas pedagógicas, currículos e materiais didáticos. Tal

perspectiva confronta os paradigmas das relações de poder e os vestígios do colonialismo que permanecem enraizados, ao mesmo tempo em que questiona as bases históricas e estruturais. Valorizar as diferentes culturas e saberes que foram silenciados ao longo do tempo torna-se fundamental para promover a inclusão dos estudantes e criar um ambiente educativo condizente com a realidade, permitindo a participação ativa das experiências vivenciadas. Assim, a decolonialidade possibilita um diálogo intercultural, contribuindo para que o espaço escolar se torne mais equitativo e plural.

6 Convergências, distanciamentos e contribuições das concepções para educação

Para organizar a reflexão sobre as cinco concepções teórico-epistemológicas, hermenêutica, materialismo histórico-dialético, teoria crítica, teoria pós-crítica e decolonialidade, e suas contribuições para a educação, elaboramos uma síntese que aborda suas convergências, distanciamentos e potenciais impactos na prática pedagógica, com base nas leituras realizadas.

As cinco concepções teórico-epistemológicas apresentam aproximações significativas no campo educacional. Todas valorizam a reflexão crítica sobre a realidade e a experiência humana, enfatizando a necessidade de compreender contextos sociais, culturais e históricos. A hermenêutica e a pós-crítica compartilham a valorização do sentido e da subjetividade, enquanto a teoria crítica, a decolonialidade e o materialismo histórico-dialético destacam a análise das estruturas de poder, desigualdades e condições materiais que influenciam a educação. Em conjunto, essas abordagens reforçam a importância do diálogo, da interpretação, da análise histórica e da crítica social para compreender e transformar práticas educativas.

Por outro lado, essas teorias também apresentam distanciamentos conceituais e metodológicos. A hermenêutica foca na interpretação e no sentido, podendo não abordar diretamente as questões estruturais de poder, diferentemente da teoria crítica e do materialismo histórico-dialético, que priorizam a análise social e econômica. A

pós-crítica amplia o campo da subjetividade e das múltiplas perspectivas, o que pode diferir da abordagem mais objetiva e estrutural do materialismo histórico-dialético. A decolonialidade, por sua vez, centra-se na historicidade colonial e nas epistemologias silenciadas, o que a diferencia das demais.

O uso integrado dessas cinco concepções enriquece a prática educativa, oferecendo múltiplas lentes para compreender e intervir no processo de ensino-aprendizagem. Permite que professores e pesquisadores analisem tanto os significados e experiências individuais quanto as estruturas históricas, sociais e culturais que moldam a educação. Essa integração contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e transformadoras, favorecendo o diálogo intercultural, o questionamento crítico, a valorização de saberes diversos e a construção de uma educação que promova equidade, pluralidade e participação ativa dos estudantes na sociedade.

Considerações finais

Com este artigo, foi possível perceber como as diferentes concepções teórico-epistemológicas abordam o fenômeno educativo, suas semelhanças e diferenças. A hermenêutica apresenta caminhos para acessar a educação, seja por meio da linguagem, interpretação, tradição ou diálogo. O fenômeno educativo deve ser pensado coletivamente, com a consciência de que não existem verdades imutáveis. É necessário continuar questionando, pesquisando e investigando, para ir além da replicação e buscar novos sentidos, de modo que a educação se torne mais esclarecida.

O materialismo histórico-dialético propõe a reflexão sobre a vida dos homens em sociedade e sobre a forma de organização histórica. A dialética destaca a presença de contradições e aponta caminhos de superação, alertando que não se pode julgar um período histórico apenas a partir da própria consciência. Por meio desse método, estudam-se as leis sociológicas, a prática social, a evolução histórica e o desenvolvimento, buscando compreender a totalidade da realidade. Aplicado à educação, permite observar as desigualdades existentes, as ideologias, os materiais

didáticos e as práticas pedagógicas oferecendo subsídios para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

A teoria crítica aponta para a necessidade de reflexão e revisão constante, indo além do repetitivo. Busca a desbarbarização da sociedade por meio da escolarização, da educação e dos meios de comunicação. As tecnologias podem potencializar o aprendizado dos estudantes, desde que utilizadas corretamente, de modo a não comprometer a capacidade de pensar dos indivíduos. Não se apresenta como uma tese fixa e imutável, mas como uma perspectiva que instiga a criticidade, a transformação social e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Na teoria pós-crítica, os desafios na educação envolvem possibilitar que os estudantes abordem suas lutas, experiências e saberes. São eliminadas barreiras entre as disciplinas, teoria e prática, ciência e literatura, conhecimento e ficção. É necessária intensa leitura para conhecer o objeto de estudo, considerando a subjetividade dos sujeitos. Tem como desafio promover a inclusão escolar e uma compreensão mais flexível e plural da educação, favorecendo múltiplas perspectivas e novos sentidos para a prática pedagógica.

A decolonialidade reflete sobre as marcas e influências da colonização, que geraram um sistema social de exclusão, violência, discriminação e extermínio de povos, culturas e espaços de ancestralidade. Buscar a decolonialidade significa promover a libertação epistemológica, superar modelos hegemônicos, compreender diversas realidades e reconhecer os direitos sociais e culturais das minorias. Também envolve respeitar os modos de ser, pensar e viver, construir sociedades plurais, igualitárias, justas e decoloniais e dar voz aos silenciados. Nesse sentido, o professor deve revisar a prática pedagógica, ensinando a realidade na qual os estudantes estão inseridos e evitando estereótipos.

Referências

BATTESTIN, Cláudia; BONATTI, Jaílson. A resistência e diversidade dos povos originários no Brasil desde o século XV. In: **Diversidade e Educação: experiências de resistência e de criação**. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2022, p. 79-114.

BATTESTIN, Cláudia; NARSIZO, Getúlio. Conhecimento tradicional e epistemológico: O desafio de ensinar nas escolas indígenas Kaingangs da Terra

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488421>

Indígena Xapecó. In: BRIGUENTI, Clóvis Antonio; BRAUNE, Flávio (org.). **História Indígena no Sul do Brasil**, século XX: Novos estudos nos campos de saberes decoloniais. 1 ed. Naviraí: Aranduká, 2022, v. 1, p. 323-334.

BONATTI, Jaílson; BATTESTIN, Cláudia. Por que ainda precisamos falar sobre a colonização e colonialidade? **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15548>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DARIVA, Bernard Guedes; LIMA, Bruno Huffel de; BATTESTIN, Cláudia. O pensamento de Anibal Quijano e Enrique Dussel: Crítica a Modernidade como aporte decolonial. **CADERNOS CAJUÍNA**, v. 9, p. 01-16, 2022. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/4>. Acesso em: 11 jan. 2026.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-201, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qG87WzQBP9tQSmC5Y83gXTP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução das práticas escolares. **Educação Unisinos**, v. 27, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26781>. Acesso em: 11 jan. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GAMBOA, Sílvia Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-115.

GAMBOA, Sílvia Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-111 (Coleção Questões da Nossa Época).

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488421>

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 61, n. 68, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/31811>. Acesso em: 07 jan. 2024.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osorio Marques. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4364>. Acesso em: 11 jan. 2026.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo/SP: Ed. Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Posfácio da segunda edição. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v.1. p.8-17.

MENDEZ REYES, Johan Manuel. **La Pedagogía Decolonial como Propuesta Epistémica ante los Desafíos de la Colonialidad del Saber**. Editorial Universitaria Abya-Yala, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, v. 2, p. 25-48.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia da prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488421>

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, [S. l.], v. 44, p.1–21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28452>. Acesso em: 7 jan. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; SCHWENGBER, Ivan Luís. Manifestações docentes sobre “esse tipo de aluno”: uma reflexão sobre educação especial à luz de Foucault e Adorno. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 3, p. 109-128, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532262>. Acesso em: 11 jan. 2026.

PIRES, Marília de Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, 1997. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/30353>. Acesso em: 11 jan. 2026.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 83-102.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 13–29, 2023. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14621>. Acesso em: 11 jan. 2026.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 11-58.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

TEDESCO, Anderson Luiz; BATTESTIN, Cláudia. Uma possibilidade decolonial para pensar a constituição do ethos caboclo no Oeste de Santa Catarina. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19415>. Acesso em: 11 jan. 2026.

TEIXEIRA, Evilázio Borges. **Aventura Pós-Moderna e suas sombras**. São Paulo: Paulus, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 947-963. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno**. Passo Fundo, RS: EdIFIBE, 2005.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488421>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).