



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

NAYARA ROTESKI

**PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

CASCADEL – PR

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

NAYARA ROTESKI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr^(a). José Luis Derisso.

CASCADEL – PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas daUnioeste.

Roteski, Nayara

PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS / Nayara Roteski; orientador
José Luis Derisso. -- Cascavel, 2021.

130 p.

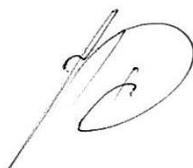
Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Paulo Freire. 2. Dermeval Saviani . 3. Tendências pedagógicas
progressistas. 4. Educação escolar. I. Derisso, José Luis, orient. II. Título.

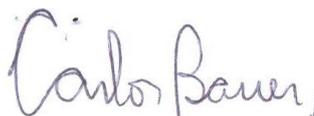
NAYARA ROTESKI

PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Jose Luiz Derisso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Carlos Bauer de Souza
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)



Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)



Paulino José Orso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 8 de outubro de 2021

Aos professores de toda minha trajetória escolar e, em especial, aos da graduação, que me abriram as janelas para novos horizontes. Graças a vocês posso, hoje, olhar mais longe.

Às minhas irmãs, Rita, Renata e Joelma, e aos amigos, especialmente o meu melhor amigo e companheiro de longa data, Matheus.

Aos meus sobrinhos, Diogo e Beatriz, com esperança e desejo de um futuro melhor, com uma humanidade mais humana.

Aos meus pais, Jorge e Nadir, com profundo amor.

A todos os trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão financiador da pesquisa.

Aos professores de minha trajetória, a primeira professora que pacientemente lidou com meus choros em sala, as professoras que me alfabetizaram e os demais professores de todos os anos de minha vivência escolar, na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e depois os incríveis docentes da graduação e pós-graduação. Vocês são estrondosamente importantes para o mundo.

Aos meus queridos pais, Nadir e Jorge, que sempre me apoiaram para seguir estudando, e, além de apoio, possibilitaram-me os meios físicos para que eu me dedicasse a isso. Vocês são exemplo de trabalho e perseverança.

Às minhas irmãs, Rita, Renata e Joelma, pelo incentivo e grande apoio durante minha vida e nesta pesquisa.

Aos meus amigos de longa data, mas especialmente os que a graduação me possibilitou conhecer, Mayane, Mariana, Raquel, Eliane e Dhyovana, com as quais aprendi muito sobre a vida e dividi momentos especiais.

Aos amigos e companheiros do mestrado, que contribuíram nas discussões do trabalho: Inédia, as Patrícias de Toledo - Cruz e Sch -, Juliana, Geise e Gean, com os quais dividi momentos de angústias e risadas, e Sandra, que tornava à espera da volta para casa mais agradável e rápida, com conversas enriquecedoras.

Ao querido Matheus, amigo de longa data, que é também meu companheiro de vida, por todo apoio e incentivo; você me faz querer ser melhor.

Aos trabalhadores da Unioeste, técnicos e professores.

Ao grupo de pesquisa HISTEDOPR, que me acolheu e me ensinou durante o período de graduação e mestrado, em especial, ao Prof. Dr. Paulino Orso, coordenador do grupo, que está comprometido com a transformação social e com o qual aprendi muito.

Ao Prof. Dr. José Luis Derisso, orientador e amigo, exemplo de ser humano e de humildade, que tem uma grandeza de coração sem limites, além de ser exemplo de conhecimento e perseverança.

AOS ESFARRAPADOS DO MUNDO E
AOS QUE NELES SE DESCOBREM E,
ASSIM DESCOBRINDO-SE, COM ELES
SOFREM, MAS, SOBRETUDO, COM
ELES LUTAM. (FREIRE, 1987, p. 23).

ROTESKI, Nayara. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações e distanciamentos**. 2021. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso.

RESUMO

Este trabalho aborda duas tendências pedagógicas protagonizadas por educadores brasileiros: a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani. O objetivo geral é fazer um estudo comparativo dessas tendências, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos no que se refere principalmente às suas fundamentações teórico-filosóficas. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de caráter bibliográfico, constituída a partir de revisão bibliográfica. As principais obras consultadas são de autoria de Freire (*Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*) e Saviani (*Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-Crítica: primeiras aproximações*), bem como de autores que analisam e/ou desenvolvem novas reflexões a partir da contribuição da Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica. Como resultados da pesquisa, constatamos que a concepção de homem em cada uma das referidas tendências se dá de acordo com os referenciais teórico-filosóficos e vivências que os autores têm contato ao longo de sua trajetória, sendo que, em ambas, o homem se diferencia dos animais pelo processo de trabalho, contudo, na Pedagogia Libertadora, esse homem recebe uma conotação mística, com sua vocação a ser mais, o que está associado à ligação de Freire com o cristianismo. No que diz respeito aos conteúdos escolares e à importância da escola, há aproximações e distanciamentos, como a crítica feita por esses autores às tendências que vigoravam até então, sobretudo, a Pedagogia Tradicional. Tanto Freire quanto Saviani criticam tal tendência, mas o primeiro a nega e o segundo busca a sua superação por incorporação.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Dermeval Saviani. Tendências pedagógicas progressistas. Educação escolar.

ROTESKI, Nayara. **Liberating Pedagogy and Historical-Critical Pedagogy: approaches and differences.** 2021. 130p. Master's thesis. (Master degree in Education). Post-graduate Education Program. Concentration Area: Society, State and Education. Research Line: Education History. Western Paraná State University, Cascavel, 2021.

Adviser: Prof. Dr. José Luis Derisso

ABSTRACT

This work addresses two pedagogical trends led by Brazilian educators: the Liberating Pedagogy, by Paulo Freire, and the Historical-Critical Pedagogy, by Demerval Saviani. The main objective is to carry out a comparative study of those trends, seeking to identify their approximations and their distances in relation to, mainly, their theoretical-philosophical foundations. From a methodological viewpoint, the research has a bibliographic character, constituted from a bibliographical review. The main works consulted in this research are from the authorship of Freire (*Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*) and of Saviani (*Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*), also the works from authors that analyze and/or develop new reflections from the contributions of the Liberating Pedagogy and Historical-Critical Pedagogy. As results from the research, it was found that the conception of man in each of the referred trends are according to the philosophical-theoretical references and experiences that the authors had contact throughout their trajectory, and in both, man differentiates himself from the animals by the process of labor, however, in the Liberating Pedagogy, this man receives a mystical connotation, with their vocation of being more, what is associated with Freire's link with Christianity. In relation to the school curriculums contents and to the importance of school, there are approximations and estrangements, as the criticism made by those authors about the trends that prevailed till then, especially, the Traditional Pedagogy. Both Freire and Saviani criticize this trend, however, while the former author denies it, the latter seeks to overcome it through incorporation.

KEYWORDS: Paulo Freire. Dermeval Saviani. Progressive pedagogical trends. School education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ANL	Aliança de Libertação Nacional
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEI	Centro de Estudos Internacionais
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
HISTEDBR	Grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IPMs	Inquéritos Policial-Militares
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MCP	Movimento de Cultura Popular
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
OAB	Ordem dos advogados do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Pedagogia Libertadora
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SESI	Serviço Social da Indústria

UDN	União Democrática Nacional
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	United States Agency For International Development ¹

¹ Com a tradução para “Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PEDAGOGIA LIBERTADORA	17
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: DÉCADA DE 1960.....	18
1.2 SOBRE O AUTOR: PAULO FREIRE.....	29
1.3 SOBRE A ELABORAÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	33
1.4 FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	38
1.4.1 Fundamentação: autores em que se apoia.....	45
1.5 METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM FREIRE.....	48
1.6 IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA E DAS REFLEXÕES DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO	57
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	59
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DITADURA MILITAR (1964-1985).....	59
2.2 SOBRE O PRINCIPAL AUTOR: DERMEVAL SAVIANI	65
2.3 SOBRE A ELABORAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	67
2.4 FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	72
2.4.1 Fundamentação: autores em que se embasa.....	74
2.5 METODOLOGIA	79
2.6 IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO	81
3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	84
3.1 O MOMENTO HISTÓRICO EM QUE SÃO ELABORADAS E FOCO CENTRAL DE ELABORAÇÃO	85
3.2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS ABORDADAS.....	88
3.2.1 Fundamentação teórico-filosófica da Pedagogia Libertadora.....	88
3.2.2 Fundamentação teórico-filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica.....	102
3.3 PONTOS GERAIS DE APROXIMAÇÃO E DE DISTANCIAMENTO: A ESCOLA E OS CONTEÚDOS.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda duas tendências pedagógicas, a Pedagogia Libertadora (PL, doravante) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC, de ora em diante), a fim de buscarmos aproximações ou distanciamentos no que se refere especialmente às suas fundamentações teórico-metodológicas e à relação que têm com a escola e os conteúdos escolares.

Entendemos que, para realizar um bom trabalho pedagógico, o professor precisa ter consciência sobre o papel da educação, bem como o porquê e o que deve ser transmitido na escola. Para tanto, o embasamento em uma pedagogia, que oriente e o ajude a pensar a sua prática, se torna fundamental. Em vista disso, esta pesquisa se concentra em duas teorias pedagógicas de caráter progressista formuladas por educadores brasileiros e pensadas para a classe trabalhadora com vistas à libertação dos sujeitos. Considerando que as duas abordagens têm suas especificidades, é importante examiná-las para identificar pontos de aproximação e de distanciamento.

A elaboração e o desenvolvimento de toda pesquisa científica são datados, sendo, desse modo, uma expressão do autor que a produz, do contexto em que está inserido e da forma de organização social na qual ele se encontra. Com o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, não seria diferente.

Ao refletirmos sobre o contexto histórico em que este estudo foi gestado, não poderíamos deixar de mencionar o que vem assolando a sociedade, a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)². No momento de fechamento da escrita deste texto, o Brasil já ultrapassava 589 mil mortes pela doença (agosto-2021), situação que tem sido agravada pela negação e pela irresponsabilidade do governo em suas diferentes instâncias, mas, de maneira clara, no âmbito federal. O atual governo adotou uma posição de desvalorização científica; ao invés de incentivar o cuidado com a doença, faz exatamente o seu oposto. O maior exemplo de perversidade nesse respeito é do próprio presidente do país, pois participa de aglomerações sem

² “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves” (BRASIL, 2020, n.p).

o uso de máscaras, diz que a doença é “apenas uma gripezinha”³ e ainda incentiva o uso de medicamentos sem comprovação científica⁴.

No que se refere à educação, em virtude das medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia, as aulas/atividades têm ocorrido, na grande maioria dos casos, de forma remota. Todavia, essa situação escancarou a grande desigualdade existente em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil à Pós-Graduação, pois muitos alunos e docentes não têm acesso a recursos tecnológicos (celulares, computadores) ou mesmo à internet. E mesmo com a realização de algumas pesquisas sobre o tema, ainda não é possível mensurar o impacto da pandemia e das mudanças ocorridas nos processos de ensino e de aprendizagem⁵.

Ao realizarmos esta investigação nesse contexto, indagamo-nos sobre o porquê, em meio a tantas mortes, à desvalorização e à negação da ciência, estávamos estudando duas tendências pedagógicas. E a principal resposta se vincula justamente a essas duas pedagogias e seus autores representantes: pela esperança na mudança, pela defesa da ciência e do conhecimento, pelo enfrentamento do negacionismo que se instaura, bem como pela busca da superação da sociedade capitalista.

Dito isso, de maneira mais pessoal, a aproximação com esse tema ocorreu durante o processo de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Tive⁶ a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), momento em que me foi possibilitado contato com a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, pude participar de um curso de extensão, organizado pela Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes⁷, que tinha como objeto de estudo obras de Paulo Freire. Nos

³ Em uma *live*, o presidente negou ter dito isso, porém, a sua fala foi registrada em mais de um momento. Consultar o site da BBC, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁴ O conteúdo com a fala pode ser lido em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/09/interna_politica,870897/em-live-bolsonaro-volta-a-recomendar-cloroquina-para-tratamento-de-co.shtml. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁵ Alguns artigos já produzidos podem ser encontrados em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=aulas+remotas+na+pandemia&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁶ Em alguns trechos desta introdução, por se tratar de informações ou relatos exclusivos da pesquisadora, utiliza-se a primeira pessoa do singular (eu); nas demais partes desta dissertação, predomina o uso da primeira pessoa do plural (nós).

⁷ Professora do Curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel (PR), do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na mesma universidade.

encontros, ao ler as obras sugeridas, despertou a minha atenção o modo como o autor pensava a educação, por um viés crítico e em favor da classe trabalhadora (ou dos oprimidos, termo usado com maior frequência). Na graduação, meu Trabalho de Conclusão de Curso foi direcionado à temática da PHC. Agora, com o mestrado, articulei na pesquisa essas duas tendências.

A escolha das duas pedagogias não foi motivada apenas por uma aproximação pessoal, mas pela significação e representação dessas abordagens desenvolvidas por educadores brasileiros, que tem como objetivo comum a transformação da sociedade desigual. É inegável que esses dois autores estão entre aqueles que lutam por uma sociedade diferente, e utilizando-se da educação como instrumento que favorece os oprimidos/a classe trabalhadora, com todas suas especificidades.

Almejamos que este trabalho auxilie no combate à onda conservadora que estamos vivendo, fazendo isso por meio da verdade, da compreensão da realidade, da reflexão, do posicionamento, da ação, principalmente, da ação coletiva, entendendo que somos mais fortes quando trabalhamos juntos, com o objetivo comum de uma sociedade justa e humana.

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi de detectar e analisar a PL, de Paulo Freire, e a PHC, de Saviani, buscando distanciamentos e aproximações. Concentramo-nos nas fundamentações teórico-filosóficas dessas perspectivas, além de suas concepções sobre a escola e os conteúdos escolares/objetos de ensino. Para isso, foi necessário fazer o aprofundamento sobre o contexto histórico da elaboração da PL, bem como seus fundamentos teórico-metodológicos. Nessa mesma direção, foram realizados estudos sobre a fundamentação da PHC, buscando, nos seus principais autores, a sua concepção de homem, de mundo e de sociedade, o contexto histórico em que foi elaborada, além de suas definições principais acerca dos conteúdos e do papel da escola (fundamentos históricos e filosóficos). Também, discutimos sobre a importância que ambas as pedagogias tiveram na história recente do pensamento pedagógico e educacional brasileiro.

Esta pesquisa consiste em um estudo comparativo entre as duas tendências pedagógicas selecionadas, buscando, em suas fundamentações teórico-filosóficas, as características centrais, as similaridades e as diferenças.

Segundo Fachin (2006), o método comparativo,

Consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente, o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tornados de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos. (FACHIN, 2006, p. 40).

Para desenvolver tal análise comparativa, foi preciso recorrer à pesquisa bibliográfica, que, para Severino (2007) é

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Fizemos, portanto, o levantamento e a identificação do material a ser analisado, tendo em vista os autores de referência para o objeto de estudo. Na sequência, selecionamos material, composto por livros e artigos, físicos ou digitais, além de dissertações e teses.

Em posse desse conjunto de textos, realizamos a leitura e, posteriormente, o fichamento das obras. Isso permitiu que tivéssemos uma visão global das obras, estabelecendo relações iniciais entre tais pedagogias.

Da PL de Freire, centramo-nos nas obras⁸ *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), além de outras produções que consideramos secundárias. No caso da PHC, utilizamos duas obras de Dermeval Saviani: *Escola e democracia* (2012) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013c). Além desses referenciais, mobilizamos outros pesquisadores que analisam e/ou desenvolveram novas reflexões a partir da contribuição das pedagogias em pauta.

Para apresentar os resultados dessa investigação, organizamos esta dissertação em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, centramo-nos na PL, de Paulo Freire, com base em sua proposta de alfabetização de adultos no contexto histórico do Golpe militar de 1964.

⁸ As obras são referenciadas de acordo com o ano das quais consultamos para a pesquisa, e não se referem necessariamente a primeira edição das mesmas.

Apresentamos a trajetória de Freire, o seu método, a sua compreensão de homem, de mundo e de educação, bem como a crítica que faz ao que chama de “educação bancária”.

No segundo capítulo, discorremos sobre a PHC, de Demerval Saviani, elaborada durante o período da Ditadura Militar de 1964, o processo e a necessidade de sua elaboração, seus fundamentos teórico-metodológicos, autores em que Saviani se apoiou e sua importância para a educação brasileira.

No terceiro capítulo, discutimos propriamente as aproximações entre as duas tendências e os principais pontos de divergência no que se refere à sua fundamentação teórico-filosófica e à relação dessas pedagogias com a escola e com os conteúdos escolares.

Por fim, nas considerações finais, destacamos as contribuições dessas tendências para a reflexão sobre a educação.

1 PEDAGOGIA LIBERTADORA

Neste capítulo, abordaremos o contexto histórico brasileiro e, com isso educacional, nos anos que antecederam ao golpe de 1964, tendo em vista que esse é o momento em que Freire começou a esboçar seu método de alfabetização, pensado na efervescência dos debates das classes populares e direcionado a essas pessoas.

Além disso, apresentamos a vida e a trajetória do autor, que, por razão da ditadura militar (1964-1985), se exilou e passou quase 16 anos longe do Brasil. Nessa situação, vivenciou e discutiu sobre a educação como instrumento de libertação em diversos países do mundo, entre eles Chile, Estados Unidos, Suíça, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Argentina, entre outros.

Discorreremos também acerca do “Método Paulo Freire”, cuja característica central não é apenas ensinar a ler as palavras, mas ensinar a ler o mundo, procurando fugir de uma educação pura e simplesmente de memorização, a “educação bancária”. Freire propõe com seu método e com sua perspectiva libertadora de educação que os oprimidos se assumam e se entendam como seres históricos, os quais, ao ler as palavras, refletem sobre elas, dialogam entre si e com o educador, chegando a um saber crítico. Esse processo permite que se viabilizem ações para a transformação da sociedade e a busca de sua humanização, que é associada com o “ser mais do homem”.

Para compor este capítulo, utilizamos as principais obras de Paulo Freire. Como fontes primárias, pautamo-nos em: *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987). Outras obras e/ou publicações secundárias foram: *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), *Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do processo* (1963), *Papel da Educação na Humanização* (1969), *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), *Educação e mudança* (1979), *Ação cultural para a liberdade* (1982), *Educação: o sonho possível* (1982b), *Quatro cartas aos animadores de Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe* (1987), *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2016), *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (2006).

Esse conjunto de escritos nos auxiliaram a compreender o autor em sua totalidade, ou pelo menos nos aspectos que nos foi possível, justamente por observarmos que, ao longo de sua obra, ele pensa e repensa a sua práxis. Em outras palavras, Freire apresenta diferenças em alguns posicionamentos, revê os teóricos nos quais se embasa, bem como aprofunda conceitos etc. Apesar dessa compreensão, principalmente no terceiro capítulo desta pesquisa, detemo-nos especialmente nas fontes primárias, tendo em vista a impossibilidade de análise da totalidade da obra do autor no período de realização de um mestrado.

Além dos textos do próprio Freire, buscamos pesquisadores que escreveram sobre ele, sobre o seu método de alfabetização e sua pedagogia. Uma das obras de referência que utilizamos é a organizada por Gadotti (1996) - *Paulo Freire: uma biobibliografia* -, que reúne um conjunto de textos escritos por diferentes pensadores acerca da produção freiriana.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: DÉCADA DE 1960

Para entender Paulo Freire, o seu método de alfabetização e, com isso, a pedagogia libertadora, é necessário relacionar tais aspectos ao seu contexto, que é marcado pelo período que antecede ao Golpe Militar de 1964 e o próprio período da ditadura.

Segundo Mendonça e Fontes (1994), analisar a crise de 1964 é uma tarefa complexa, pois o período compreende um descenso do ciclo econômico, mas não de uma crise econômica de maiores proporções que pusesse em risco a continuação da acumulação capitalista. As dificuldades econômicas foram vistas por uma ótica ampliada, pela luta e crescente participação das camadas trabalhadoras e pela reação dos grupos dominantes.

Para Maria Morais (1979),

A crise de 1964 é pois a unidade de determinações econômicas (as condições oriundas do estilo de desenvolvimento capitalista brasileiro na década dos anos 60, apoiado no Estado e no capital estrangeiro, numa conjuntura de baixa do ciclo industrial e de dificuldades no setor agrário, em que não conseguiam ser postos em prática mecanismos que contrabalançassem a tendência decrescente da taxa de lucro) e políticas (ascensão do movimento de massa no contexto de um governo de inspiração democrático-nacional). É a

conjugação destes fatores que explica as barreiras encontradas pelo capital no seu processo de reprodução. Portanto, é a partir deles que se esclarece a lógica assumida pela acumulação capitalista pós 1964, ou seja, os caminhos e instrumentos econômicos e políticos utilizados pelo capital monopolista – estrangeiro e nacional – para afirmar sua hegemonia sobre a economia e a sociedade brasileira. (MORAIS, 1979, p. 47).

De modo abrangente, no plano internacional ocorreu a polarização entre os Estados Unidos e a União Soviética, na chamada Guerra Fria (1945-1991), marcando a disputa entre o capitalismo e o socialismo.

Ambos os países buscaram estabelecer contato e apoiar países para estabelecer possíveis aliados. O Brasil foi visto como ponto estratégico, uma vez que a América Latina aparecia como uma importante força naquela luta mundial. Nesse contexto, o comunismo foi considerado pelos Estados Unidos e seus aliados como uma ameaça que deveria ser combatida.

No plano nacional, no período que antecedeu ao Golpe, final da década de 1950 e início de 1960, segundo Moreira Alves (1984), aumentaram significativamente as mobilizações de setores da população brasileira até então marginalizados. Nesse contexto,

[...] Sindicatos rurais e ligas camponesas formaram-se em regiões agrícolas. Trabalhadores urbanos organizaram-se no interior da estrutura sindical oficial ou em movimentos paralelos que estenderam sua coordenação por diferentes categorias [...]. (MOREIRA ALVES, 1984, p. 22).

Há, nesse período, fortes disputas, em função da criação de partidos na redemocratização que sucede à Ditadura do Estado Novo (1937-1945). Os principais partidos criados foram: Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), União Democrática Nacional (UDN), e Partido Comunista do Brasil (PCB) (MENDONÇA; FONTES, 1994). Acerca do PCB, convém ressaltar que este partido existia sem reconhecimento legal desde 1922, mas que no contexto em questão consegue legalizar-se momentaneamente, antes de ser novamente colocado na clandestinidade.

Até o ano de 1961, de acordo com Mendonça e Fontes (1994), “o jogo político-partidário privilegiara o PSD, ao qual o PTB somava suas forças na maioria

das eleições presidenciais. Quanto à UDN permanecia o segundo grande partido em número de votos. [...]” (MENDONÇA; FONTES, 1994, p. 12).

Em 31 de janeiro 1961, a UDN levou Jânio Quadros à Presidência da República. O vice-presidente era João Goulart (Jango), eleito pelo PTB, que tinha propostas opostas para o Brasil, como as reformas de base, dentre elas, a fiscal, a administrativa, a universitária e principalmente a reforma agrária. É importante notar que nessa eleição o vice não compunha a chapa do candidato à presidência, mas era votado e eleito separadamente, o que justifica a diferença política e programática entre Jânio e Jango.

A vitória da UDN foi uma vitória ilusória, tendo em vista que Jânio não seguia os parâmetros udenistas, em especial, quanto à política externa. Para Benevides (1981), ele teve um mandato curto e contraditório. Ao mesmo tempo em que,

[...] condecora o líder revolucionário Guevara, ordena a repressão às manifestações de estudantes em Recife, por ocasião de conferência da mãe do próprio “Che”. Empossado na Presidência, vai à televisão e reafirma sua firme defesa da iniciativa privada; no dia seguinte envia um projeto sobre os abusos do poder econômico. (BENEVIDES, 1981, p. 14).

Ainda segundo a autora, o presidente foi eleito com a campanha “tostão contra o milhão”, e um ano depois ganha impulso com a vassoura. Dentre seus decretos, os exemplos mais conhecidos são a proibição das rinhas de galo, do uso de biquíni e do lança-perfume.

Jânio renunciou à presidência em agosto do mesmo ano, sem maiores explicações. De acordo com a Constituição, quem deveria assumir o cargo era seu vice, João Goulart. Segundo Benevides (1981), Jânio apresentou a sua renúncia e esperava “voltar nos braços do povo”, confiando que os militares e a direita no geral não aceitariam tal feito por não poder concordar com a posse de seu vice, e, ao mesmo tempo, confiava que a esquerda não aceitaria com medo de uma possível instalação de uma junta de militares. Isso, no entanto não ocorreu, e o Congresso prontamente aceitou seu pedido.

Mendonça e Fontes (1994) argumentam que a renúncia

[...] reabriu as velhas feridas e a crise para a posse de João Goulart – vice-presidente eleito pelo PTB – gerou crescente polarização. Para contorná-la estabeleceu-se o Parlamentarismo como condição de

mandato, supondo neutralizar um presidente vinculado ao movimento popular em ascensão. Através de plebiscito em janeiro de 1963, porém, Jango reverteria a situação, retornando ao sistema Presidencialista. (MENDONÇA; FONTES, 1994, p. 13).

A posse de Jango era vista, nesse sentido, como uma possível ameaça. Mesmo depois de retornar o sistema presidencialista, seu mandato como presidente não durou muito tempo, pois, em 31 de março de 1964, tanques do exército foram enviados ao Rio de Janeiro e três dias depois João Goulart partiu para exílio no Uruguai. Uma junta de militares assume o governo e, em 15 de abril de 1964, o General Humberto Castelo Branco toma posse da presidência, permanecendo até 1967 (ARAUJO; SILVA; SANTOS, 2013).

O golpe de 1964 significou, de um lado, a repressão aos movimentos populares e, de outro, a afirmação da hegemonia do capital monopolista sobre os demais segmentos (MENDONÇA; FONTES, 1994). Para as pesquisadoras,

O golpe militar veio a representar a imediata destruição das mais importantes conquistas realizadas pelos trabalhadores. Significou o fim do direito a greve, das associações de camponeses e da estabilidade no emprego através da criação do FGTS; a anulação da Lei de Remessas de Lucros e da nacionalização das refinarias de petróleo; o impedimento a todas as formas de organização popular. Iniciaram-se intervenções policiais nos sindicatos, prisões dos líderes sindicais, cassações de direitos políticos, enfim, sistematizava-se a repressão. Era o desmantelamento, pela violência, de todas as organizações populares e a sujeição dos quadros intelectuais e da classe média que pudessem significar qualquer oposição ao regime ditatorial. (MENDONÇA; FONTES, 1994, p.19-20).

Nesse período, aumenta-se expressivamente o índice de crimes violentos praticados pelo Estado por meio dos órgãos de repressão ligados às Forças Armadas e/ou às polícias, com torturas, mortes e muitos desaparecidos⁹. Abordaremos novamente esse período com os seus diferentes momentos de troca presidencial entre os militares, bem como os Atos Institucionais decretados, no segundo capítulo, ao discorreremos sobre o contexto histórico da PHC.

Partimos, então, para o processo de alfabetização no contexto brasileiro dos anos de 1960, período em que ocorre um momento de abertura das ideias populares, com uma crescente movimentação da população em busca de melhorias

⁹ Muitos relatos do período foram trazidos à tona e podem ser acessados no site da Comissão Nacional da Verdade, disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

em vários aspectos da vida social. Os debates ganham força, assim como as crescentes reivindicações por parte da população. Sobre esse momento, na visão de Freire,

A experiência brasileira se deu no quadro de um regime populista em que se aproveitaram, de um lado, os espaços livres que ele oferecia; de outro, a forte motivação das massas populares urbanas e, em certas áreas, rurais, pela alfabetização. Entre estas áreas, principalmente aquelas em que os camponeses se experimentavam conflitivamente, empenhados na reivindicação da terra ou mesmo da melhora salarial. (FREIRE, 1978, p.130).

Tendo em vista as situações concretas presentes na prática social, a alfabetização não poderia ocorrer de maneira pura e exclusivamente técnica, visando a uma simples aquisição da palavra escrita como um processo mecânico. Ademais, era preciso considerar a educação como um instrumento de debate sobre os problemas sociais, tanto os presentes na vida e no cotidiano dos educandos, quanto os nacionais e mundial.

Pode-se dizer, de modo geral, que o método de alfabetização elaborado por Freire nasce, em grande medida, como resultado das experiências que ele teve trabalhando no Serviço Social da Indústria (SESI), na Universidade de Recife (atualmente Universidade Federal de Pernambuco) e na coordenação do Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960, no Recife. Além disso, é importante mencionar que, no início do desenvolvimento dos trabalhos relacionados à alfabetização e à criação do método, Freire trabalhava em iniciativas populares de várias paróquias do Recife.

Em 1962, com a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, Freire e alguns outros intelectuais - o universitário Carlos Augusto Nicéias, os professores Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso, Elza Freire, Jomard Britto e outros participantes do SEC (FREIRE, 1963) - pensavam na criação de um método ativo para a alfabetização, que proporcionasse resultados iguais aos que estavam tendo com os grupos de adultos na análise da sociedade brasileira.

Em um artigo publicado na revista Estudos Universitários, Jarbas Maciel (1963, p. 24) coloca que,

[...] o SEC não poderia fazer o Método de Alfabetização de Adultos do Profº Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e

trabalho. A alfabetização deveria ser – e é – um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar mais de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas – com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos – começam já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade [sic] numa autêntica e coerente Universidade Popular. (MACIEL, 1963, p. 24¹⁰).

Não encontramos os escritos de Freire a respeito de tal Sistema, contudo, autores como Gerhardt (1996), Brandão (1985) e Maciel (1963) tecem considerações a respeito. Gerhardt (1996) assim declara:

[...] Neste sentido, podemos ver, por exemplo, o projeto que ele organizou com clérigos e leigos da paróquia da ‘Casa Amarela’ em Recife. Neste projeto, sete unidades da paróquia, do jardim de infância à educação de adultos, trabalhavam juntas no desenvolvimento de currículo e na formação de professores. Os resultados desse trabalho seriam partilhados com outros grupos que deveriam ser encorajados a trabalharem juntos na organização (forma) e conteúdo. Técnicas como estudo em grupo, ação em grupo, mesas redondas, debates e distribuição de fichas temáticas eram praticadas nesse tipo de trabalho. Dessa forma, seus colaboradores e ele próprio começaram a falar de um ‘sistema’ de técnicas educacionais, o ‘Sistema Paulo Freire’, que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e da não-formal. (GERHARDT, 1996, p. 152).

Segundo Maciel (1963) e Brandão (1985), esse sistema foi esquematizado em seis etapas: (i) a alfabetização infantil; (ii) a alfabetização de adultos; (iii) o ciclo primário rápido; (iv) universidade popular (serviço de extensão cultural em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário); (v) o Instituto de Ciências do Homem; e (vi) o Centro de Estudos Internacionais (CEI) da Universidade do Recife. O autor continua:

Mais tarde, nas décadas de 70 e 80, no seu trabalho em alfabetização, um elemento do sistema foi interpretado sob a denominação de ‘Método Paulo Freire’ e ‘conscientização’ como um passe-partout para a revolução. Por esta razão ele parou de usar essas expressões, enfatizando o caráter político da educação e sua

¹⁰ Nessa referência, a página se refere ao texto em PDF, pois a revista na qual encontramos os textos não está paginada.

necessária 'reinvenção' em circunstâncias históricas diferentes. (GERHARDT, 1996, p.152-153).

Entendemos que a pedagogia elaborada por Freire é complexa e não se resume apenas ao método de alfabetização que ele elaborou, porém, entendemos ser necessária a utilização do termo para melhor compreensão da temática desta pesquisa. Não optamos por usar a expressão "Sistema", nem vamos nos aprofundar nessa questão, haja vista que não encontramos nos escritos de Freire essa terminologia, mesmo que os autores supracitados a utilizem. Nesse sentido, trabalhamos com a concepção de método de maneira ampla, não apenas como um conjunto de passos a serem realizados, mas algo que envolve toda uma concepção e embasamento de mundo, de homem, de educação e de sociedade.

Esse método, por sua vez, começa a aparecer em suas obras a partir da defesa que fez de sua tese *Educação e atualidade brasileira*, em 1959, na Universidade do Recife, tornando-se posteriormente base para o livro *Educação como Prática da Liberdade*. O método é novamente abordado em *Pedagogia do Oprimido*. Esse processo se deu, em partes, como já mencionado, pela passagem do autor no SESI, onde teve experiências com alunos, pais e a comunidade (FREIRE, 2016).

Nesse trabalho, Freire tinha como intenção aproximar a família e a comunidade do contexto escolar. Por isso, realizou uma pesquisa com os pais e mães dos alunos, buscando saber como era as suas relações com seus filhos, principalmente no que se referia ao uso de castigos. Essa pesquisa foi realizada com cerca de mil famílias de alunos, e continha perguntas sobre "[...] a questão dos castigos, dos prêmios, as modalidades mais usadas de castigo, os seus motivos mais frequentes, a reação das crianças aos castigos, sua mudança ou não de comportamento no sentido desejado por quem castigava etc." (FREIRE, 2016, p. 29).

Depois da pesquisa, o autor fez debates em seminários com os professores e também com os pais desses alunos. Nesses seminários, o autor destaca que, em suas falas, sempre partia do seu mundo, de suas palavras, citando autores como Piaget. Em um desses encontros, um dos trabalhadores lhe chamou a atenção e disse que, apesar das palavras difíceis de Freire, de uma maneira geral, tinha entendido, mas que, de modo a se justificar, disse que eles batiam nas crianças não

porque não as amavam, mas porque suas condições de vida eram péssimas. Esse mesmo trabalhador, sem conhecer quem era Freire, onde morava ou como era a sua vida, falou como provavelmente seria sua casa e as suas condições de vida, e acertou: uma casa de três quartos, um local separado para estudo e, quando voltava do trabalho (que entendia ser também um trabalho cansativo), as crianças estavam alimentadas e de banho tomado. Já quando eles (os pais presentes naquela reunião) voltavam, suas crianças estavam com fome, ainda sem tomar banho e gritando, e que precisavam lidar com aquilo para, no outro dia, acordar cedo novamente e repetir a mesma rotina (FREIRE, 2016).

Esse é um dos exemplos que Freire (2016) cita como lições apreendidas. O autor começou a perceber a importância de não somente falar, mas também ouvir o que o outro tem a dizer e conhecer quais são as condições de vida das pessoas com as quais se pretende trabalhar. Ele observou também, tempos depois, que aquele trabalhador falou sobre a luta de classes, mesmo sem intitulá-la.

Com as experiências que teve no MCP do Recife, Freire (1967) relata ter ocorrido um amadurecimento em convicções que alimentava desde jovem sobre educação de proletários e subproletários¹¹. Nesse momento, coordenava o “Projeto de Educação de Adultos”, que gerou “duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o ‘Círculo de Cultura’ e o ‘Centro de Cultura’” (FREIRE, 1967, p. 102-103).

O Círculo de Cultura foi criado com a ideia de substituir o espaço tradicional da escola,

Ele é uma escola diferente, em que não há professor, não há aluno nem há lição no sentido tradicional. O Círculo de Cultura não é um centro de distribuição de conhecimentos, mas um local em que um grupo de camaradas – numa sala de uma escola, numa salinha de uma casa, à sombra de uma árvore ou numa palhoça construída pela própria comunidade – se encontra, para, discutindo sobre a sua prática no trabalho, sobre a realidade local e nacional, representada nas codificações, aprender a ler e a escrever também, se este for o caso. (FREIRE, 1987, p. 145-146).

¹¹ O conceito foi elaborado por Singer (1981): “O proletariado, portanto, também se compõe de duas partes: uma empregada pelo capital ou pelo Estado que chamamos de proletariado propriamente dito e outra composta pelos que de fato ou potencialmente oferecem sua força de trabalho no mercado sem encontrar quem esteja disposto a adquiri-la por um preço que assegure sua reprodução em condições normais, constituindo assim um proletariado virtual ou subproletariado.” (SINGER, 1981, p. 22).

Nessa nova relação, a escola, entendida em sua forma tradicional, foi substituída pelo Círculo de Cultura, em que o professor é substituído pelo animador cultural, o aluno passivo pelo alfabetizando e as lições para decorar e repetir pelos temas geradores (FREIRE, 1987).

É nesse espaço que começam os debates com os grupos de cultura; os temas eram oferecidos pelos próprios participantes, por meio de conversas feitas com eles, que resultavam em temas como: “‘Nacionalismo’, ‘Remessa de lucros para o estrangeiro’, ‘Evolução política do Brasil’, ‘Desenvolvimento’, ‘Analfabetismo’, ‘Voto do analfabeto’, ‘Democracia’” (FREIRE, 1967, p.103). Depois de seis meses é que se pensou nisso também como um método de alfabetização.

Citando esses temas, ao falar sobre a consciência crítica defendida pelo autor, Vanilda Pereira Paiva, em seu livro *Educação popular e educação de adultos*, faz uma análise crítica, considerando que “a ‘consciência crítica’ que daí resulta é uma consciência nacionalista que está ligada a uma ideologia (ideologia isebiana) e a um projeto (o do desenvolvimento nacional e da democracia representativa).” (PAIVA, 2000, p. 186). A ideologia isebiana citada pela autora remete à forte fundamentação que Freire tem nos autores e nos pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), como veremos posteriormente.

Sobre o início desse movimento, de acordo com Freire (1963, 1967), a primeira experiência aconteceu no Centro de Cultura, subordinado ao MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, em Recife. O autor ressalta:

A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20º dia de debates, aplicamos testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiascópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetávamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra ‘açúcar’, noutra ‘veneno’. E abaixo: ‘qual dos dois Você usaria para a laranjada?’ Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: ‘açúcar’. O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: ‘Eu já estou espantado comigo mesmo’. (FREIRE, 1967, p.103-104).

Freire menciona que, depois desse momento, houve grupos de alfabetização que participaram oito pessoas, mas três desistiram, e um grupo de 25 pessoas, que os educadores tiveram de deixar na 20ª hora, a maioria lendo e escrevendo (FREIRE, 1963).

As experiências foram aumentando, assim como os círculos de cultura. Os educandos que participavam desse processo conseguiam chegar ao resultado de grupos de 25 homens que liam jornais, escreviam bilhetes e cartas simples, bem como discutiam problemas de interesse local e nacional, entre um mês e meio a dois meses (FREIRE, 1967).

Esse método de alfabetização se tornou amplamente conhecido no Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, quando Freire atuou junto à *Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler*, e, especialmente em 1962-1963, na cidade de Angicos¹², com a alfabetização e conscientização de cerca de 300¹³ trabalhadores.

Esse programa em Angicos ocorreu a convite do governador Aluísio Alves e foi financiado com recursos da U.S. Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid). Contudo, no decurso do programa, o apoio ao projeto foi retirado, sob a alegação de “inadequação dos procedimentos didáticos”, mas que, na verdade, passou a considerar o método como uma “fábrica de revoluções” (PAIVA, 2000).

A rapidez da alfabetização, sendo conhecida pelas “40 horas”, acabou por chamar a atenção do então presidente João Goulart, que viajou até Angicos para conferir e conhecer o método. Depois da visita, o presidente e o Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, chamaram Freire para trabalhar em Brasília e pensar um projeto nacional de alfabetização de adultos. Como relata Gadotti (1996), “em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada” (GADOTTI, 1996, p.72).

¹² Pequena cidade situada no interior do Rio Grande do Norte, cerca de 150 km de Natal. Em 1957, 80% de sua população vivia na zona rural; segundo os dados do recenseamento de 1950, somente 26% da população maior de 10 anos foram considerados alfabetizados, podendo escrever seus nomes (GERHARDT, 1983).

¹³ Há diferentes posicionamentos com relação a esses números. Gerhardt (1983) diz que, dos 380 participantes que iniciaram o curso, muitos desistiram e só 122 educandos participaram dos testes nas 35ª e 36ª horas. Freire (1963) escreveu que “trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros.” (FREIRE, 1963, p. 18).

Brandão (1985) explica que “logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como ‘perigosamente subversiva” (BRANDÃO, 1985, p. 19). Muitos de seus dirigentes foram presos, materiais apreendidos, como ocorreu no caso da Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba, com suas duas principais sedes, em João Pessoa e Campina Grande, invadidas pelo Exército e os principais dirigentes detidos, com 52 pessoas indiciadas. Dentro do inquérito, as lições de conscientização aparecem como “material subversivo” (SCOCUGLIA, 2007).

Esse projeto de alfabetização foi considerado perigoso por alguns, uma vez que, segundo Weffort (1967),

[...] O plano de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais. No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País. (WEFFORT, 1967, p. 20).

A rapidez da alfabetização alcançada pelo método, juntamente com as discussões políticas e sociais, sendo essa não apenas uma leitura da palavra, mas também do mundo, tornaram o programa, o método de alfabetização e o próprio autor um problema para a classe dominante. Freire, com o golpe e a instalação da ditadura, foi considerado um autor “subversivo”. O programa de alfabetização foi cancelando antes mesmo que pudesse, de modo significativo, alfabetizar milhões de brasileiros.

Se, por um lado, com o golpe, o autor se tornou para uma parcela da população um educador idealizado de grande prestígio, por outro, ele também foi banalizado e desprezado por outra parcela, principalmente pelos instauradores do golpe.

O fato de ser considerado subversivo e proibido, ser preso e depois exilado, acarretou em consequências. Com uma análise crítica, Paiva (2000), ao discorrer sobre a década de 1960, argumenta:

[...] A repressão, o cerceamento das liberdades públicas nos últimos anos criaram mitos e fizeram inflar muitas idéias [sic], organizações e figuras neste país; de pronto, o próprio governo se encarrega de

esvaziar agrupações políticas, formulações intelectuais, programas partidários, desinflando-os e tornando-os subitamente anacrônicos. Teria ocorrido o mesmo com a pedagogia de Freire? Por certo que a repressão não somente fez crescer o fascínio exercido por tais idéias [sic] pedagógicas, como o próprio golpe de 1964 as poupou das inevitáveis críticas que acompanhariam a avaliação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), críticas que foram sendo formuladas onde o método foi deixando o seu rastro (Chile, Peru, México, Tanzânia, Guiné-Bissau) e que provocaram muitas das revisões feitas pelo próprio Freire em suas idéias [sic]. [...]. (PAIVA, 2000, p. 20).

A partir das considerações da autora, compreendemos que, ao falarmos sobre a PL, sobre o método de alfabetização e sobre Freire, precisamos nos atentar ao que ocorreu e ao que foi, de certo modo, romantizado, mas isso não retira a importância desses no que diz respeito à reflexão da sociedade e da educação, bem como ao fortalecimento do pensamento progressista, servindo também como um instrumento para a classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade.

Após esse breve panorama do contexto histórico da PL, a seguir, concentramo-nos em contextualizar Paulo Freire.

1.2 SOBRE O AUTOR: PAULO FREIRE

Patrono da Educação Brasileira, Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, e faleceu em 1997, em São Paulo. Começou a ser alfabetizado em casa, pelos pais, no chão de barro.

A sua infância foi muito pobre, mesmo assim, conseguiu estudar na escola primária em Jaboatão. Após o falecimento de seu pai, Joaquim Temístocles Freire, quando Paulo tinha 13 anos, a família passa por maiores dificuldades, mas graças aos sacrifícios de sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, que insistentemente buscou uma vaga em um colégio para o filho, Freire conseguiu entrar e estudar no colégio Osvaldo Cruz. Seu primeiro emprego foi dando aulas como auxiliar chefe de disciplina. Segundo Araújo Freire (1996), “neste educandário, completou os sete anos dos estudos secundários – cursos fundamental e pré-jurídico – ingressando, aos 22 anos de idade, na secular Faculdade de Direito do Recife” (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 30).

Em 1941, iniciou o curso pré-jurídico na Faculdade de Direito do Recife, formando-se em direito, mas deixou a profissão já em seu primeiro caso¹⁴. Seguiu no campo da educação, que já tinha começado a trilhar.

Recebeu, em 1947, uma proposta de trabalho no SESI, aceitando-a após largar a carreira de direito. Trabalhou nessa instituição como diretor do setor de educação e cultura. Como relata Araújo Freire (1996),

Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957 (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 33).

Essa passagem pelo SESI é muito significativa para a vida, para as produções de Freire sobre a educação e para a própria elaboração do método de alfabetização. Segundo Araújo Freire (2016)¹⁵,

Freire entrou para trabalhar nesse espaço, o que parece à primeira vista contraditório; no entanto foi lá, aprendendo com trabalhadores urbanos, rurais e pescadores, mas sobretudo com as relações impostas pelo patronato ao operariado, que foi capaz de ir formulando um pensamento pedagógico com as marcas do diálogo, da criticidade e da transformação social. (ARAÚJO FREIRE, 2016, p. 287).

Em 1959, Freire “prestou concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, concorrendo com a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda” (SAVIANI, 2013a, p. 319), defendendo a tese

¹⁴ Deixou o caso justamente por se tratar de um homem que, impossibilitado de pagar suas dívidas, se viu sem esperanças. Quando Freire fala com ele, diz que não tem como pagar e que podem levar os móveis e tudo que tiverem, mas, em tom de brincadeira, acrescenta que não deviam levar sua filhinha de um ano e meio. “‘Errei’, disse ele, ‘ou fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. Não tenho como pagar o que devo. Por outro lado’, continuava o jovem dentista, em voz lenta e sincera, ‘segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis – a sala de jantar, a sala de visitas...’. E, rindo um riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia, completou: ‘Só não pode tomar minha filhinha de ano e meio’” (FREIRE, 2016, p. 24).

¹⁵ A obra se refere à *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2016), cujas notas são escritas por Araújo Freire. Essa, em particular, se refere à nota 5, sobre o SESI.

“Educação e atualidade brasileira”. Embora não tenha conquistado a cadeira, com a defesa, obtém o título de doutor.

Foi professor efetivo de Filosofia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, atual Universidade de Pernambuco. Em 1962, tomou posse como Livre-Docente da cadeira de Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes. Em 1963, foi membro de primeiro mandato do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Com o golpe militar de 1964, Freire foi encarcerado duas vezes e pediu refúgio político. A embaixada da Bolívia foi a única que o aceitou. Sob a proteção do próprio Embaixador, chegou à cidade de La Paz em outubro de 1964, ficando apenas 20 dias, uma vez que naquele país também ocorreu um golpe de Estado (GERHARDT, 1996).

Seguiu para o Chile, onde ficou de novembro de 1964 a abril de 1969. Em janeiro de 1965, reencontrou-se com Elza e com os cinco filhos. Em 1969, transferiu-se para Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos, e, em 1970, para Suíça, até seu retorno definitivo ao Brasil, em 1980.

Freire é autor de diversas obras, algumas publicadas no Brasil ou pensadas ainda enquanto trabalhava nesse país, antes do golpe; outras escreveu no exílio e depois que voltou ao Brasil. Dentre essas, citamos: *Educação como Prática da liberdade* (1967), que é uma retomada de sua tese *Educação e atualidade brasileira* (1959); *Pedagogia do oprimido* (1968), escrita no Chile, mas também pensada com base em experiências no Brasil (essa obra é considerada como sua principal produção); *Ação cultural para a liberdade* (1976), que reúne alguns de seus textos escritos entre 1968 a 1974; *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), livro em que relata suas experiências e sobre a criação do Instituto de Ação Cultural (IDAC), ao pensar junto com o povo de Guiné uma educação para o país¹⁶; *Pedagogia da Esperança: um*

¹⁶ Dentre as atividades realizadas nos diversos países, a experiência de alfabetização de adultos em Guiné-Bissau foi considerada um fracasso, uma vez em que poucos de fato conseguiram aprender a ler e escrever. Uma das razões mencionadas foi a escolha da língua portuguesa como a língua para a alfabetização, já que o país é marcado por uma grande diversidade linguística e muitos não a usavam em seu dia a dia (TORRES, 1996). Além disso, o método nunca foi pensado para a aprendizagem de uma segunda língua.

reencontro com a Pedagogia do oprimido (2016), que retoma conceitos, discussões e críticas da obra *Pedagogia do Oprimido*, entre tantas outras.¹⁷

Mesmo com essa gama de obras, que foram escritas em momentos diferentes e apresentam suas especificidades, segundo Bauer (2020), pode-se observar no pensamento de Freire algumas ideias centrais que são recorrentes, como o compromisso com a liberdade e humanização do homem ou, ainda, a conscientização, o diálogo, a cultura, a ética e a educação.

Em sua trajetória, passou por diferentes países, entre os quais muitos têm em Freire uma grande referência para a educação. Dentro dessas experiências diversas, formou-se o grande intelectual, segundo Mazza e Spigolon (2008):

A vida e a obra de Paulo Freire foram se configurando em tempos e lugares, alguns que residiu – Américas: Brasil, Bolívia, Chile e Estados Unidos; Europa: Suíça; e outros em que se inseriu profissionalmente – África: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. Esta composição fomentou a construção do camarada. (MAZZA; SPIGOLON, 2008, p. 8).

O exílio acabou proporcionando a Paulo, por pior que fosse as circunstâncias, uma rica gama de experiências, haja vista que conheceu inúmeros países de diferentes continentes e uma série de pessoas com as quais discutiu e dialogou sobre a pedagogia do oprimido, mas também sobre a vida, sobre a desigualdade e sobre a luta.

Dentre suas experiências como educador, Freire (1982b) destaca que um dos aspectos que lhe faltaram, e que teria uma grande deficiência, foi o trabalho com as crianças na educação primária. Ele aponta que nunca teve experiência com a alfabetização de crianças, tirando a experiência com seus próprios filhos.

Durante o tempo de exílio, participou da criação, junto com outros brasileiros, do Instituto de Ação Cultural (IDAC), em Genebra, Suíça, que tinha por objetivo auxiliar no processo de educação de países chamados à época de Terceiro Mundo.

Em 1978, ainda proibido de retornar ao país, driblou a ditadura e participou, por telefone, do I Seminário de Educação Brasileira, enviando somente uma

¹⁷ Para mais informações, na terceira parte da obra de Gadotti (1996), o autor organiza as publicações de Freire, indicando o título de livros, artigos, conferências, palestras, entrevistas, prefácios e apresentações.

mensagem de saudade e esperança, já que, não estando no Brasil, não se sentia apto a realizar qualquer análise da educação brasileira.

Em 28 de agosto de 1979, a Lei Nº 6.683/1979 concedeu anistia aos exilados políticos. Segundo Araújo Freire (1996), foi nesse clima de anistia que, em agosto de 1979, Paulo chega ao Brasil pelo Aeroporto de Viracopos, em São Paulo. Logo em seguida retornou à Europa para organizar sua vinda definitiva ao Brasil, que aconteceu em 1980.

De volta ao Brasil, trabalhou como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), depois na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1989, foi convidado a trabalhar como secretário da Educação no município de São Paulo, no mandato da prefeita Luiza Erundina, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa função, que exerceu de 1989 a 1991, criou um projeto de educação de adultos, o Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo (MOVA-SP), mas, em 1993, com a troca de mandatos e com um novo Secretário da Educação, o MOVA foi encerrado, mostrando novamente a descontinuidade da administração (GADOTTI, 1996).

Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio 1997, aos 75 anos, vítima de um enfarte no miocárdio, deixando como legado grandes contribuições para a educação.

Após destacarmos de modo breve aspectos relacionados à vida e à obra do autor, a seguir, concentramo-nos na elaboração da PL.

1.3 SOBRE A ELABORAÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Um dos motivos principais para a elaboração da PL está associado à necessidade de superação da educação vigente, chamada por Freire (1987) de educação bancária, para avançar no processo de desenvolvimento social, saindo de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. Essas ideias foram abordadas por ele em sua tese e retomadas em seu livro *Educação como prática da Liberdade* (1967).

Segundo Paiva (2000),

[...] Freire interpretava a “atualidade brasileira” de então como caracterizada pela transformação de uma “sociedade arcaica” numa

“sociedade moderna”: o “trânsito” brasileiro era exatamente a passagem de uma a outra sociedade, “de uma a outra época”, nas suas palavras. Transitávamos não apenas para uma sociedade industrial e urbana, mas para uma sociedade política em que efetivamente funcionava a democracia representativa e que, portanto, supunha a participação político-eleitoral de parcelas crescentes da população. A preocupação de Freire é a de desenvolver uma pedagogia adequada a essa mudança e ele explicita não apenas este seu propósito mas também a conexão entre esta motivação básica do seu trabalho e a sua interpretação da realidade: “diante das análises feitas [...] – diz ele – preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira” que levasse em consideração o desenvolvimento econômico e a participação popular nesse desenvolvimento. (PAIVA, 2000, p. 14).¹⁸

É importante dizer que nessa passagem a autora se refere às primeiras obras de Freire, ou seja, a sua tese *Educação e atualidade brasileira* e o livro *Educação como prática da liberdade*, não analisando, nesse momento, a continuação das obras, como a *Pedagogia do Oprimido*, em que o autor apresenta novas reflexões e cita a respeito da revolução.

Ele começa a esboçar suas ideias relacionadas a como essa nova educação deveria ser, mas, antes disso, faz uma crítica à educação vigente. Dentre seus textos mais conhecidos, está *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1970 durante o exílio no Chile. Entre outras questões, Freire discute sobre o modelo bancário de educação, que o aluno, segundo ele, é visto como um banco¹⁹ no qual o educador deve depositar o conhecimento. Na obra, Freire expõe também a concepção para uma educação libertadora ou, ainda, para uma pedagogia do oprimido.

No tocante as essas nomenclaturas - “Pedagogia do oprimido” e “Pedagogia libertadora” em Freire (1987) -, são utilizadas como sinônimos:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de **pedagogia do oprimido**: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32, grifos nossos).

¹⁸ Nesse trecho, a autora apresenta as notas 3, 4 e 5, que tratam das referências as quais cita, sendo elas: *Educação e atualidade brasileira* (1965) e *Educação como prática da liberdade* (PAIVA, 2000)).

¹⁹ No sentido de instituição bancária. Segundo Freire (1987), “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58).

Mais adiante, o autor se refere a ela como pedagogia libertadora, “[...] somente na medida em que descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua **pedagogia libertadora**”, ou ainda, “Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligada à pedagogia libertadora” (FREIRE, 1987, p. 32, grifos nossos).

Freire também utiliza outras nomenclaturas para se referir a tal concepção, porém, seus objetivos são deixados bem claros, sendo essa uma pedagogia que foi e deve ser pensada e utilizada em prol da libertação dos oprimidos e mesmo dos opressores: “[...] e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” (FREIRE, 1987, p. 30). Em Marx (2008), essa tarefa é histórica e está posta ao proletário, que tem de libertar a si e ao conjunto da sociedade.

Nesse sentido de libertação, Freire (1987) faz a crítica àquele tipo de educação que considera o educando como uma vasilha vazia. Nesse modelo, o melhor educador seria aquele que mais enche a vasilha, e o melhor educando seria o que mais absorve, passivamente, quase que como uma esponja, e se “deixa encher” pelos conteúdos “derramados” pelo educador.

Na grande maioria de seus textos, ao falar de educação, Freire se remete especialmente à educação de adultos, mas, em alguns casos, como o trecho a seguir, faz a crítica e fala de uma educação de modo geral:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1987, p. 57).

O autor critica o modelo de educação que faz com que os conteúdos sejam “[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (FREIRE, 1987, p. 57), o que acaba tornando, segundo ele, o ensino uma memorização sem reflexão sobre o que se estuda.

É necessário levar em conta também que, apesar de importante, a crítica de Freire acabou por generalizar a educação e os professores, não considerando que muitos deles davam seu melhor na busca de uma educação crítica. Ademais, gerou também uma generalização da escola, o que acaba por secundarizar seu papel, bem como a importância dos conteúdos, que, como veremos, são selecionados depois do contato com os educandos.

Para Freire (1987), esse modelo precisava ser superado, por isso, pensou em uma pedagogia na qual o educador e o educando estabeleçam juntos uma relação de ensino e aprendizagem, em que ambos ensinam, aprendem e, se educam simultaneamente:

[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 1987, p. 59).

O autor considera que, para a libertação dos homens, é necessário que esses pensem e ajam sobre o mundo, não podendo ser meros receptores passivos, uma vez em que a libertação não pode ser depositada neles. Segundo Freire (1987),

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67).

Em sua proposta, o saber do educando deve ser respeitado. O autor não diz que se deve permanecer nesse saber, mas juntos, educador e educando, devem aprender que caminhos tomar, já que o conhecer, para ele, não deve ficar apenas no conhecer, mas também na ação. Desse modo, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 68).

Nessa compreensão, o diálogo aparece como um ponto central. Constantemente em seus escritos ressalta a importância do processo dialógico. Segundo Cardoso (1963), a utilização do diálogo faz com que os analfabetos sejam

participantes, não apenas como ouvintes passivos. Freire (1967) esclarece o seu conceito de diálogo:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p.107).

Para o autor, a educação libertadora deve priorizar o diálogo, diferente da educação para manutenção da sociedade, que utiliza do antidiálogo, sendo esse o oposto do primeiro, implicando uma relação vertical de A sobre B, o que é desamoroso e arrogante. Nesse sentido, o antidiálogo não comunica, faz comunicados (FREIRE, 1967).

O autor considera que o diálogo “[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 79), ou que seja usado como uma maneira da conquista de um sujeito sobre o outro, mas sim a conquista do mundo, de um com o outro, para a libertação.

O diálogo requer humildade, reconhecer a importância do outro e que ninguém é melhor do que ninguém. Não é possível dialogar se eu acho que o que o outro tem a dizer não é importante, ou que eu acredite que o falar é somente para um grupo seletivo e escolhido e não para todos (FREIRE, 1987).

Essa relação de troca entre educador e educando, tão presente em sua obra, em que ambos ensinam e aprendem, não os torna iguais, no sentido pedagógico, uma vez que o professor, para ser professor, tem suas especificidades, e tem que saber mais que o aluno, principalmente no que se refere aos conteúdos, do contrário, não faria sentido ele ser o professor. Freire (2016) explica esse aspecto da seguinte forma:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e

assim crescem um com o outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 2016, p. 162-163).

Essa diferença, contudo, nunca deve ser entendida como uma sobreposição autoritária de um sobre o outro, mas sim como um processo dialógico entre ambos. E esse diálogo entre professor e aluno não pode ser um bate-papo, uma conversa sem sentido, pelo contrário, deve ter direção e motivo.

O professor deve estar preparado com o que pretende socializar com os alunos, mas deve também respeitar os saberes que eles têm, partindo disso para juntos avançar em direção a um saber mais abrangente e crítico:

[...] Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe. (FREIRE, 2016, p. 181).

Considerar o saber que o aluno já tem não significa permanecer nesse saber, mas ressalta a importância do respeito com o outro, com a sua história e com o conhecimento que adquiriu até chegar ali. Ao mesmo tempo, o diálogo entre professor e aluno não torna o exercício da educação uma conversa sem direcionamento.

Ressaltados alguns aspectos em torno da elaboração da PL, a seguir, detemo-nos na fundamentação filosófica e teórico-metodológica dessa proposta.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção, de uma forma geral, discorreremos acerca da fundamentação filosófica e teórico-metodológica da PL, com ênfase na concepção de educação e no entendimento sobre luta de classes e revolução²⁰.

²⁰ Detalhamos melhor a fundamentação teórico-filosófica no Capítulo 3 desta dissertação.

Em suas obras, é possível perceber o compromisso que Freire tem com os oprimidos, pensando e usando a educação a serviço do povo. Para ele, é impossível falar em uma educação neutra, uma vez que “toda a neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida” (FREIRE, 1982, p. 97). Aqueles que se utilizam da ideia de neutralidade, têm o objetivo claro de manter a sociedade da forma como está:

Numa sociedade capitalista, tão menos consciência política, enquanto consciência de classe tenham os trabalhadores, melhor, do ponto de vista da classe dominante. Numa sociedade revolucionária, que visa ao socialismo, pelo contrário, quanto mais consciência política tenham os indivíduos enquanto recriadores de uma sociedade que se vai tornando uma sociedade de trabalhadores, tanto mais criticamente se engajam no esforço produtivo. Neste sentido, sua consciência política é fator também de produção. Daí que, no primeiro caso, se fale tanto da neutralidade da educação e a capacidade do trabalhador seja feita em torno apenas de um saber como fazer, considerado igualmente neutro. Numa sociedade capitalista, a educação do trabalhador visa à sua reprodução enquanto classe assalariada, que é obrigada a vender sua força de trabalho à classe capitalista. A educação que o reproduz como classe deve capacitá-lo para ser mais e mais eficiente no processo de trabalho*. Processo, como salienta Marx, ‘entre objetos comprados pelo capitalista, entre objetos que lhe pertencem’.** A força de trabalho, de um lado; os meios de produção, de outro. (FREIRE, 1978, p.129)²¹,

Nesse sentido, o autor defende uma educação crítica e reflexiva, por meio do diálogo e da problematização da realidade social:

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Não posso, por exemplo, falando de fome, me contentar com dizer que a fome é urgência de alimentos, grande apetite ou a falta do necessário ou a míngua ou escassez de víveres. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos alienadores. Minha compreensão da fome não é *dicionária*. Ao reconhecer a significação da palavra fome devo conhecer a ou as razões de ser do fenômeno fome. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, não posso, por outro

²¹ Os “*” citados no texto se referem a citações que o autor faz, sendo o primeiro “*” correspondente a citação da obra de Harry Brauerman (BRAUERMAN, H. **Labor and Monopoly Capital** – The degradation of work in the twentieth century, Monthly Review Press, Nova York e Londres, 1974, p. 425) e o “**” referente a Karl Marx (MARX, K. **El Capital**. Fondo de Cultura Económica, México, vol. I, p. 137).

lado, dizer-lhe ou mesmo sugerir-lhe que sua fome se deve à vontade de Deus. Isto é mentira. (FREIRE, 2012, p. 51).

Para Freire, a neutralidade é impossível porque a educação e a política, apesar de suas especificidades, estão sempre muito próximas. Tanto em uma como em outra, é necessário ter a clareza do porquê e por quem você trabalha:

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 2006, p. 23, grifos do autor).

Na obra *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), Freire, Gadotti e Guimarães fazem um debate, em forma de conversa, sobre as principais perguntas que receberam em palestras. Entre as discussões, Freire argumenta que a classe trabalhadora tem dois (entre muitos outros) direitos fundamentais: o de conhecer melhor o que já conhece por meio de sua prática e conhecer o que ainda não conhece, no sentido de participar da produção do novo conhecimento. Gadotti acrescenta que, além disso, tem o direito de conhecer e se apoderar do que já existe, já que o conhecimento foi elaborado por toda a classe trabalhadora ao longo dos séculos, mesmo sabendo que o conhecimento burguês não é pressuposto para a revolução (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1985).

Segundo Freire (1979), para refletir sobre o que é a educação, é necessário refletir sobre o próprio homem, fazendo, para isso, um estudo filosófico-antropológico, no sentido de encontrar o “núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação”. De acordo com sua análise, “este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem.” (FREIRE, 1979, p.14). O autor prossegue:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p.14).

A educação, nesse sentido, é pensada como um dos momentos na busca da superação desse ser inconcluso, bem como a busca da sua humanização, que, por sua vez, é entendida em Freire como uma vocação do homem:

Pois bem: se falamos da humanização, do ser mais do homem - objetivo básico de sua busca permanente -, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompletude. [...]. (FREIRE, 1969, p.127).

Para ele, não há por parte dos homens nem saber absoluto, nem ignorância absoluta. Esse posicionamento é marcado por uma fundamentação religiosa: “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta.” (FREIRE, 1979, p. 14).

Nesse sentido, argumenta que os educadores devem ser humildes e se entenderem como sujeitos que ensinam um saber relativo a outros que também têm um saber relativo. Esse processo deve ser pautado pela esperança e pelo amor, sendo qualidades indispensáveis para a educação (FREIRE, 1979).

A esperança e o amor estão bastante presentes em suas obras, nas quais ele também cita o exemplo de Che Guevara, quando se refere ao amor pela revolução como uma necessidade do bom revolucionário.

Ao assumirem um compromisso com os oprimidos, e com isso optarem pela mudança social e não por sua manutenção, os educadores precisam ter em mente que são parte da mudança juntamente com os educandos, e não os únicos responsáveis por ela:

[...] o que opta pela mudança se empenha em desvelar a realidade. Trabalhar *com*, jamais *sobre*, os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação. Por isso mesmo é que, humilde e crítico, não pode aceitar a ingenuidade contida na ‘frase feita’ e tão generalizada em que ele aparece como o ‘agente da mudança’. Esta não é tarefa de alguns, mas de todos os que com ela realmente se comprometem. (FREIRE, 1982, p. 40-41, grifos do autor).

O educador, no entanto, deve estar presente, sendo ele de grande importância para o processo, porém, deve entender que também aprende com os educandos.

Em Gadotti (1985) encontramos a referência, inspirada em Gramsci, do educador como um intelectual dirigente que combina os atributos técnico e político, e que esse se educa com o educando, mas que não se confunde com ele. Freire menciona que de fato se identifica com o pensamento de Gramsci e, também que nunca disse ser o educador igual ao educando, assim, uma afirmação como essa é falsa e demagógica. Ele ressalta que há sim uma diferença, mas que essa não pode ser antagônica e que não importa se a educação é realizada pela classe trabalhadora ou pela burguesia, pois a natureza do processo educativo é sempre diretiva.

Esse posicionamento explica muito o fato de seu método prezar tanto pelo diálogo, bem como a intenção de fazer com que educandos se entendam como sujeitos históricos, uma vez que ninguém faz nada sozinho.

O entendimento de Freire sobre o mundo perpassa também os caminhos da luta de classes, explicitando que a educação não pode e não é neutra. Isso requer dos educadores um posicionamento. No caso de Freire, seu posicionamento é a favor dos oprimidos e da revolução para transformação da realidade, entendida como “desumanizante dos homens”. Nas palavras do autor,

Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto **classes** que oprimem e **classes** oprimidas. O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens. (FREIRE, 1987, p.126, grifos nossos).

Destacamos o termo, pois o próprio Freire (2016) diz que, dentre as críticas que sofreu ao longo dos anos, está a de não usar a terminologia “classe” e sim “oprimido”. Ele argumenta que fala sim sobre elas, mas não necessariamente usando o termo. Ao lermos seus textos, notamos que o termo não só aparece, mas também fica evidente do que se está falando. É necessário, no entanto, refletir que se,

[...] A elasticidade de seus conceitos faz que, aparentemente, se atinja um grande número de indivíduos, sem no entanto, atingir objetivamente a todos; se fale de todos, sem se falar. Quer dizer, fica a lacuna. Se dessa forma, aumentam os que se identificam com a situação de oprimidos, os quais Freire se refere, por outra, dificulta a

precisão prática de seus conceitos e pode enfraquecer a força transformadora de sua teoria. (ORSO, 1999, p. 21).

Na *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1982) entende que “analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados.” (FREIRE, 1982, p. 48). Isso seria possível, pois, sendo a realidade feita pelos homens, poderia por eles ser transformada. “[...] É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela” (FREIRE, 1982, p. 39).

Um dos pontos que Freire (1987) destaca como sendo necessário para a transformação é a união, uma vez que os opressores usam da divisão para oprimir:

Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano. (FREIRE, 1987, p. 142).

Essa união precisa ocorrer por meio do respeito e do diálogo. O autor afirma várias vezes ser necessário entender como o povo pensa e respeitar sua cultura e seu modo de ser, mesmo não concordando com ele. Só assim é possível estabelecer um diálogo e, quem sabe, uma possível mudança.

Em suas obras, é constante a retomada que faz de seus próprios textos, repensando-os e, em alguns momentos, assumindo equívocos. Um deles se refere ao texto *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1982), em que estabelece relação entre a tomada de consciência e a transformação social, como se uma constituísse fator da outra, a segunda, consequência da primeira.

O autor utiliza no segundo livro - *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2016) - uma grande parte de referencial marxista, no entanto, não se considera um marxista e nem entende a luta de classes como o motor da história, ao mesmo tempo em que discorda dos neoliberais que dizem ter acabado a divisão entre as classes sociais:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudesse explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles. (FREIRE, 2016, p.125).

Apesar disso, também não diz quais seriam os outros “motores” da história. Em um diálogo de Freire, Saviani e Adriano Nogueira, que está presente na obra de Saviani (2010), Freire não se considerava como um marxista; apoiava-se nele algumas vezes e que respeitava a importância de Marx, mas que não se define como tal, conforme a passagem a seguir:

[...] Perguntaram-me, recentemente, num debate: “Paulo, tu te definirias como sendo marxista?”. E eu comentava: “Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista”. Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: “Meu amigo, você está equivocado a respeito de minha contribuição teórica”. Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas a questões sobre: como é este deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluido? Ele mora aqui ou acolá?... Se eu não souber explicitar isso historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do homem, ele não existe como a priori. Ou seja: eu sou homem porque me fiz e ainda me faço homem; inexistente algo no meu “ser homem” que se constitui fora da história. Nós que nos fazemos homens e mulheres por meio da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a prioris) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade. (SAVIANI, 2010, p. 9-10).

Apesar de considerar Marx como uma referência, Freire aceita a questão religiosa, Deus, como uma questão que não pode ser explicada pela história, ao passo que o marxismo, ou o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tem na história suas explicações, bem como o entendimento que a existência precede a essência, não havendo como explicar um *a priori* dessa existência humana, que é histórica e material.

Segundo Zanella (2010),

O fato de crer na existência de Deus (a priori), já coloca Paulo Freire como pertencente a uma filosofia idealista "O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de idéias [sic] (particulares ou transcendentens)" (BOTTOMORE, 2001, p. 183). Neste sentido, o da afirmação da existência de Deus, Paulo Freire se assume idealista e portanto, não poderia ser de fato marxista. (ZANELLA, 2010, p. 105).

A sua ligação com a religiosidade será abordada com mais atenção no terceiro capítulo.

1.4.1 Fundamentação: autores em que se apoia

No decorrer de suas obras, Freire faz referência a uma gama grande e diversificada de autores, muitos de linhas teóricas diferentes, os quais ele se apropria das contribuições e as acrescenta ao seu pensar e ao seu fazer, ou melhor dizendo, à sua práxis.

É também com o passar dos anos que ele retoma algumas obras e com elas os conceitos, acrescentando autores, revendo posições. Ao retomar, por exemplo, a *Pedagogia do oprimido*, no livro *Pedagogia da Esperança*, o autor revê seu processo de escrita, os termos e os autores usados. Nessa obra, menciona que alguns dos autores que leu e que viriam a iluminar sua memória foram "Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse..." (FREIRE, 2016, p. 27).

Alguns de seus referenciais, com a aproximação da filosofia da existência - por exemplo, em Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905- 1980) e Karl Theodor Jaspers (1883-1969) -, podem ser associados à experiência de Freire no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), antes do golpe de 1964. De acordo com Torres (1996),

[...] Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee. (TORRES, 1996, p.118).

Já em *A importância do ato de ler*, Freire (2006) cita a contribuição de “Piaget, de Luria, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, de Esther Grossi, de Magda Soares, de Catherine Walsh, de Marisa Lajolo, de Ezequiel Theodoro da Silva”, nos quais se fundamenta para pensar na “superação dos obstáculos impostos às classes populares para que leiam e escrevam” (FREIRE, 2006, p. 9).

Na década de 1970, Freire participou de trabalhos em alguns países do continente africano, auxiliando a implantação de sistemas de educação, como em Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Foi nesse período que teve um contato não só com o povo, mas também com intelectuais que voltavam seus estudos e práticas em favor desse povo, como Amílcar Cabral²², revolucionário de Guiné-Bissau, que lutou e morreu na luta pela libertação do país contra os colonizadores portugueses, a quem Freire mencionava com grande admiração. Gadotti (1996) relata que,

Nesse período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. Parece-me que o marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donald Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren e Carlos Alberto Torres. (GADOTTI, 1996, p.74).

É perceptível a mudança de referencial no decorrer de suas obras, bem como o entendimento sobre alguns conceitos, por exemplo, o de transformação. Para Gerhardt (1996),

O deslocamento das teses epistemológicas reflete-se também na mudança das fontes inspiradoras e bibliográficas da *Educação como prática da liberdade* (Scheler, Ortega y Gasset, Mannheim, Wright Mills, Whitehead etc.) para a *Pedagogia do oprimido* (Marx, Lenin, Mao, Marcuse etc.) o que não significa que as primeiras tenham se tornado irrelevantes. Essa mudança tem significativas implicações em relação ao entendimento e ramificação de determinados conceitos-chave: o conceito de transformação em *Educação como prática da liberdade* significa participação e integração no sistema democrático, isto é, uma espécie de concepção liberal. Na *Pedagogia do oprimido* e ensaios subsequentes, transformação inclui a possibilidade de subversão e revolução, isto é, uma opção e uma prática política “radical”. Com a *Pedagogia do oprimido*, os três mais

²² Amílcar Cabral “grande líder africano que inspirou, ao lado de outros, os movimentos de libertação nas hoje ex-colônias portuguesas.” (FREIRE, 2016, p. 203).

importantes temas encontram-se no centro da concepção freireana: conscientização, revolução e o diálogo e a cooperação entre a liderança e as massas, para manter o espírito da revolução. (GERHARDT, 1996, p.163).

Com relação às tendências pedagógicas da educação, Freire também se aproxima do pensamento do principal pensador da Escola Nova, John Dewey (1859-1952), que, desde a elaboração de sua tese, em 1959, aparece em seus escritos. Essa referência pode ser pensada na admiração que Freire tinha por Anísio Teixeira (1900-1971), que foi quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil, e se considerava um discípulo do autor. Apesar de algumas aproximações, como a insistência em conhecer a vida da comunidade local e o papel ativo do educando, eles se diferenciam, por exemplo, na noção de cultura, que é entendida por Freire em sua dimensão antropológica, ao passo que em Dewey essa é simplificada, não envolvendo problemáticas sociais, raciais e éticas (GADOTTI, 1996). Na ótica de Gadotti (1996),

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia [sic] de “aprender fazendo”, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha. (GADOTTI, 1996, p.92).

Existem hoje diferentes trabalhos que aproximam Freire e suas ideias de autores de diferentes vertentes, tais como Carl Rogers (1912-1987), Lev Vygotsky (1896-1934), Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 - 1940), entre outros (GADOTTI, 1996). De acordo com o estudo realizado por Torres, em seu livro *Estudos freireanos*, citado por Gadotti (1996), três filosofias marcaram as obras de Paulo Freire, sendo elas: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Gadotti (1996) explica que,

Com a de Hegel e a de Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica. Sucessivamente – quase em fases diferentes – Paulo analisa as consequências sociais, políticas e pedagógicas das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire nos fala em “oprimido-opressor” (anos 50-60), em opressão “de classe”

(anos 60-70) e opressão “de gênero e raça” (anos 80-90). (GADOTTI, 1996, p. 107).

Já de acordo com Gerhardt (1996), “O sistema educacional e a filosofia da educação de Freire têm suas referências numa miríade de correntes filosóficas, tais como Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo Humanista e Hegelianismo [...]” (GHERHARDT, 1996, p. 169-170). O autor, no entanto, não se aprofunda sobre essa temática nessa obra.

Destacados alguns autores que dialogam com Freire, a seguir, discorreremos acerca da sua metodologia de alfabetização de adultos.

1.5 METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM FREIRE

Historicamente, a educação de adultos no Brasil remonta ao período de colonização, nascendo juntamente com a educação elementar, por meio do processo de catequização dos jesuítas. Não obstante a isso, depois da fase inicial, a educação dos indígenas perdeu a importância. Por outro lado, as atividades econômicas daquele modelo de sociedade não exigiam o estabelecimento de escolas, e o domínio de técnicas de leitura e escrita não era fundamental para o desenvolvimento das tarefas a serem realizadas naquela sociedade colonial. Tais escolas só surgiram quando a sociedade brasileira começou a se transformar em face de novas relações econômicas, no Brasil Império. Nos anos de 1870, observa-se o surgimento de escolas para adultos em todas as províncias, com um aumento significativo em 1880 (PAIVA, 1987). Freire, portanto, não foi o primeiro a tratar sobre o tema, mas, segundo Gadotti,

[...] O que mais chamou atenção de início foi a fato de que o método Paulo Freire ‘acelerava’ o processo de alfabetização de adultos. [...]. Oliveira Lima percebeu que Paulo Freire não queria aplicar ao adulto analfabeto o mesmo método de alfabetização das crianças. Outros já pensavam assim. Todavia, Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos. (GADOTTI, 1996, p. 79).

Freire pensou uma alfabetização em que a leitura da palavra é sempre precedida por uma leitura do mundo, não existe manipulação mecânica dessas, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (SEVERINO, 2006).

Mais do que ensinar apenas a ler as palavras, Paulo Freire elaborou um método que permite que os educadores e educandos aprendam juntos a ler ou ainda rever²³ também o mundo. Nesse processo dialético de alfabetização, a conscientização é um termo central. Segundo Gadotti (1996),

A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A **tomada de consciência** significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A **conscientização** ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade. (GADOTTI, 1996, p. 81, grifos do autor).

Bauer (2020) argumenta que é possível dizer que a principal preocupação de Freire era “[...] entender a educação como um instrumento de conscientização ou, mais precisamente, é necessário pensar e projetar a educação como parte indissolúvel de uma revolução cultural” (BAUER, 2020, p. 672-673).

Nessa linha de raciocínio, para Freire, a alfabetização não poderia ser um momento passivo, em que os educandos ouviriam pacientemente sobre as “Evas e uvas²⁴”, mas era preciso desenvolver neles o desejo do debate, do diálogo, da impaciência perante o mundo e suas injustiças. De acordo com Freire (1967),

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para a sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, lições que falam de ASA – ‘Pedro viu a Asa’ – ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos

²³ Pensado como o ato de ver novamente, depois de refletir sobre ela, “tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: ‘Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo’ (FIORI, 1987, p. 13).

²⁴ Ao fazer referência às cartilhas de alfabetização muito comuns no Brasil, Freire menciona que eram esses os tipos de frase utilizados para a alfabetização. Não há, em seus escritos, maiores referências sobre isso, provavelmente em função das condições de escrita de seus livros, ora entre as prisões, como é o caso da obra publicada em 1967, ora no exílio.

estados de procura, de invenção e reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 104).

Notamos que, em sua obra, está presente a relação entre a educação (incluindo a alfabetização) e a política. A prática de ensinar a ler e escrever, nesse viés, é entendida como um posicionamento perante o mundo, que pode ser a favor da manutenção social ou da transformação.

Nesse sentido, a alfabetização de adultos, entendida também como um ato político, não poderia ser apenas um processo de memorização mecânica de palavras, mas sim pautado em discussões críticas por meio do diálogo, como afirma Freire:

O importante, de fato, na alfabetização de adultos, não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua 'introdução ao mundo das letras'. E quanto mais 'neutras' fizerem estas classes sua 'entrada' neste mundo, melhor para aquelas. (FREIRE, 1978, p.27).

Com isso, nesse método, o educador não leva cartilhas prontas, elaboradas a partir do autor x ou y, pois tanto as palavras geradoras na alfabetização quanto os temas geradores na pós-alfabetização²⁵ são retirados e localizados na vida e na vivência dos educandos.

Freire (1982) ressalta que, nas cartilhas de alfabetização, em suas palavras escolhidas, não havia relação com as pessoas que seriam alfabetizadas. Assim, ao criticá-las, inverte o processo e escolhe palavras que tenham significação para os alfabetizandos.

Entendendo que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o ponto de partida deveria ser o universo vocabular dos educandos, uma vez que suas palavras expressariam a sua linguagem real, suas reivindicações, inquietações, anseios, seus sonhos etc., estando, com isso, carregadas de significação e de experiências reais (FREIRE, 2006).

As palavras precisam sair da vivência dos educandos e partir de seu saber e experiências, para, posteriormente, ir mais além:

²⁵ Em alguns de seus textos, como exemplo em Freire (1982), esse termo aparece como "Post-alfabetização".

[...] partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. (FREIRE, 2016, p. 97-98).

Partir dos temas locais não significa restringir-se a ele, pois o autor considera que esse local está relacionado a um regional, a um nacional, a um continental e a um mundial. Não se deve ficar no local e perder a visão do todo, e o contrário também, isto é, não se deve ficar no todo, sem saber relacionar com esse local (FREIRE, 2016).

Tanto as palavras geradoras como os temas geradores fazem parte do método Paulo Freire, porém, em etapas diferentes: “se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador.” (FREIRE, 1987, 102).

Segundo Freire (1967), as “palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1967, p. 112). Essas palavras, para o autor, nunca devem sair do gabinete ou do escritório, mas do povo.

Já os temas geradores

[...] se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (FREIRE, 1987, p. 93).

Esses temas são encontrados nas relações do homem-mundo, e nunca na realidade isolada dos homens, ou nos homens isolados da realidade (FREIRE, 1987).

De maneira geral, o método, pensando na etapa da alfabetização é composto por cinco fases: (i) o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; (ii) a escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; (iii) a criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; (iv) a elaboração de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de

debate no seu trabalho; e (v) a feitura de fichas com decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocabulários geradores (FREIRE, 1963;1967).

Antes de especificarmos cada etapa, ressaltamos o entendimento de Fiori (1987) de que “as técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método” (FIORI, 1987, p. 11). Compartilhamos dessa visão, pois entendemos que o método por si mesmo é só um método; ele é sim imprescindível, mas somente quando entendido em sua totalidade, não só do *como* alfabetizar, mas o *quê*, o *porquê*, *quem* e *com que perspectiva*. Aprender as fases do método é importante, saber alfabetizar e saber os conteúdos a ser transmitidos é essencial, mas é necessário ter a compreensão de quem é esse aluno ao qual ensinaremos, que sociedade é essa em que ambos, aluno e professor, vivem e qual a relação desse conhecimento científico com essa sociedade.

Destacamos também que o método é aqui analisado de acordo com a elaboração de Freire em suas primeiras obras, que expomos para uma compreensão mais ampla do autor e da pedagogia por ele desenvolvida. Em função dos nossos objetivos de pesquisa, não nos aprofundamos em como esse método é utilizado atualmente no Brasil.

Feitos esses esclarecimentos, partimos para as fases do método de alfabetização de Freire, em que, em um primeiro momento, na pesquisa do universo vocabular²⁶, uma equipe de educadores iria até o local onde os educandos moram e explicaria o motivo de estar lá, estabelecendo uma relação de confiança e diálogo. Esses educadores conversariam e anotariam tudo o que pudessem, sobre a vida na comunidade, a vida familiar, as crenças, os processos de trabalho etc. Para tanto, seria preciso ir à localidade em diferentes momentos, para que esse levantamento fosse realizado. Nas palavras do autor,

É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que

²⁶ Segundo Brandão (1985), Freire deu várias nomenclaturas a essa primeira etapa: levantamento do universo vocabular, descoberta do universo vocabular, pesquisa do universo vocabular, investigação do universo vocabular. Mesmo mudando algumas palavras, a ideia permaneceu a mesma, de que é preciso partir da fala, da cultura e das experiências das pessoas do lugar em que se vai trabalhar.

conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (FREIRE, 1987, p.105).

Tendo em vista esse processo, seria necessário que as pessoas aceitassem conversar com os investigadores, e que a conversa acontecesse de maneira agradável. Nesses diálogos, os investigadores precisariam levantar uma série de informações sobre a vida naquela área, necessárias à sua compreensão, e conseguiriam isso por meio dos “recolhedores” que são os voluntários que aceitassem falar.

Depois de ter recolhido esse material, seria dado sequência à segunda fase, momento em que os educadores se reuniram em seminários e discutiram sobre o quê e quais palavras coletaram. Isso permitiria que escolhessem as que usariam no processo de alfabetização, ou ainda quais temas poderiam ser abordados no processo de pós-alfabetização.

Com relação à quantidade de palavras selecionadas, Freire (1967) menciona que não há necessidade de um número grande (como 40, 50, 80 etc.), pois seria perda de tempo, mas “quinze ou dezoito nos pareciam suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização”, uma vez que estas dariam conta da “apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa” (FREIRE, 1967, p. 112).

O processo de escolha dessas palavras deveria ser pautado em alguns critérios, que levassem em conta a riqueza de possibilidades fonêmicas, a dificuldade, o seu significado e a possibilidade de discussões. Tais parâmetros foram explicados por Freire:

- a – o da riqueza fonêmica;
- b – o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa seqüência [sic] que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);
- c – o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE, 1967, p.113-114),

Segundo Cardoso (1963), no que diz respeito aos aspectos fonéticos, “teremos de rever as dificuldades da linguagem portuguesa; além das consoantes,

deveremos colocar situações de c (forte), c (brando), ç, rr, ss, ch, lh, nh, g (forte) (brando), que, gue, cl, cr, etc.” (CARDOSO, 1963, p. 71).

Depois de escolhidas as palavras, inicia-se a terceira fase, que corresponde à elaboração de um material com situações existenciais codificadas com o objetivo de serem decodificadas pelo grupo no processo e dar andamento às discussões. Segundo Freire (1967), essas codificações,

São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos. (FREIRE, 1967, p.114).

A codificação é entendida como a representação de um aspecto da realidade, enquanto a decodificação é a leitura dessa realidade. Quando a codificação se refere aos temas geradores, diz respeito ao tema em sua forma reduzida para ser apresentada. Para Freire (1978), “[...] Enquanto linguagem, não necessariamente escrita, toda codificação é um discurso a ser lido” (FREIRE, 1978, p. 111).

Para o autor, a codificação pode ser simples ou composta: a **simples** - canal visual; tátil; e auditivo, em que o visual pode ser: pictórico (pintura, desenho, fotografia) ou gráfico (linguagem escrita); e a **composta** - a simultaneidade de canais. Em uma das cartas a Guiné-Bissau (FREIRE, 1978), Freire acrescenta ainda, na categoria da codificação visual, a mímica como “expressão do pensamento por meio de gestos” (FREIRE, 1978, p.111). Ele ainda explica:

A codificação, em última análise, no contexto teórico, transforma a cotidianeidade que ela representa num objeto cognoscível. Desta forma, em lugar de receberem uma explicação em torno deste ou daquele fato, os educandos analisam, com o educador, aspectos de sua própria prática, em suas implicações mais diversas. (FREIRE, 1982, p. 52).

Na quarta fase, são elaboradas as fichas-roteiro, “que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.” (FREIRE, 1967, 114).

Na quinta fase são produzidas as fichas com a decomposição das famílias fonêmicas. Essas fichas deveriam conter primeiramente a palavra geradora escrita graficamente, em sua totalidade, bem como uma codificação, que poderia ser uma foto, um desenho etc. No caso da experiência em Angicos, foram utilizados desenhos para codificar a palavra.

No primeiro momento dessa quinta fase, faz-se a discussão a respeito dessa codificação, do que significa e quais as relações possíveis. Embora a discussão seja aberta aos educandos, era em parte dirigida pelo educador, considerando que, nos seminários, já haviam sido estabelecidos com os outros educadores os encaminhamentos possíveis para tal palavra, além da ficha-roteiro, que auxiliaria nesse direcionamento.

Na sequência, em outra ficha, a palavra era apresentada sozinha, sem o objeto que a nomeava. Para exemplificar, utilizaremos a palavra geradora TIJOLO.

Depois da leitura da palavra, ela deve ser apresentada em outra ficha, sendo separada por suas sílabas: TI-JO-LO. Em outras fichas, devem ser apresentadas as famílias silábicas que compõem a palavra, uma família silábica por vez. Na palavra em questão, começaríamos com a família silábica do TI: TA-TE-TI-TO-TU, depois do JO: JÁ-JE-JI-JO-JU e, por fim, do LO: LA-LE-LI-LO-LU.

Após apresentar cada família separadamente, usa-se uma ficha com as famílias silábicas juntas:

TA-TE-TI-TO-TU

JA-JE-JI-JO-JU

LA-LE-LI-LO-LU

Cardoso (1963) chama essa ficha como “ficha de descoberta”. Após ter contato com as famílias silábicas, dá-se um tempo para que os educandos montem outras palavras, existentes ou não, intituladas de “palavras do pensamento”, aquelas que são termos, e “palavras mortas”, as que não são.

Logo nos primeiros encontros com os educandos, o método incentiva que se trabalhe e discuta o conceito antropológico de cultura, antes mesmo da alfabetização e de se trabalhar com as palavras geradoras. Isso permitiria que os educandos superassem sua concepção mágica e também ingênua, ao mesmo tempo em que desenvolveriam a sua percepção crítica.

Para essa introdução à temática, foram desenvolvidas, nas experiências realizadas com o método, 11 situações²⁷ existências “codificadas”, que, a partir das discussões e com a sua “decodificação”, os alunos poderiam chegar à compreensão da cultura em seu sentido mais amplo (FREIRE, 1967).

A cultura no método também tem a função de desenvolver no aluno o interesse em participar das aulas, sendo entendida como

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fêz [sic]. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão sistemática da experiência humana. Como uma incorporação crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. (FREIRE, 1967, p. 109).

A cultura, entendida como tudo que o homem cria e recria por meio do processo de trabalho, acaba por modificar esse homem que a criou:

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. (FREIRE, 1979, p. 31).

Sendo assim, com as abordagens iniciais nos círculos de cultura, realizava-se a reflexão sobre esse conceito, apresentando-se situações nas quais o educando

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelo artista, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra do grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia do cancionista popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1967, p.109).

Entende-se, com isso, que um ser que produz cultura é também por ela produzido.

²⁷ Antes das palavras geradoras, Freire (1967) ressalta a importância da discussão sobre o conceito de cultura, o que ocorre por meio de fichas com diferentes desenhos e a partir de uma sequência a ser trabalhada: sobre a relação do homem com o mundo, os diferentes tipos de cultura, a diferença entre o humano e o animal (com exemplo de dois caçadores e de um gato - sendo que o gato faz por instinto, "então não é caça, é perseguição"), a diferença entre as culturas, que formam objetos, mas também poesia, fazem painéis, mas também vasos para flor, na relação de cultura com a questão da manutenção do espírito, e a arte como um instrumento disso. Essas codificações são encontradas em Freire (1967, p. 123-143).

Após destacarmos aspectos relacionados à metodologia de alfabetização de adultos, a seguir, argumentamos em prol da importância da PL e das reflexões de Freire para a educação.

1.6 IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA E DAS REFLEXÕES DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO

Com base nas reflexões já realizadas até o momento, percebemos a importância de Paulo Freire para a educação brasileira, uma vez que ele repensa a educação e as práticas pedagógicas, tendo em vista os trabalhadores, a quem chama de oprimidos.

Seus trabalhos fomentam, já na década de 1960, a discussão de uma educação que não é e não pode ser neutra. Isso aproxima o debate entre educação e política, que, por mais que tenham suas especificidades, também têm sua constante ligação. De acordo com Gadotti (1979),

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação, ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu. (GADOTTI, 1979, p. 6).

Além disso, Freire pensou uma educação com um objetivo de humanização, de superar a sociedade exploratória de sua e de nossa época. A educação, para ele, é um instrumento para a revolução, e educação e revolução andam de mãos dadas.

Por meio de suas reflexões, o autor também permitiu que se pensasse a história não como algo dado e acabado, mas com possibilidades de atuação, como ressaltado no excerto a seguir:

Tem jeito o Brasil? A pergunta que constantemente me é feita e que, de quando em vez, trago comigo à sombra desta árvore, “Tem jeito o Brasil?”; respondo que sim. Mas, tem jeito na medida em que nos determinamos a forjá-lo. Nenhum jeito aparece por acaso. As sociedades não se constituem com o fado ou a sina de ser isto ou

aquilo. Sociedades que se destinam a ser “pouco sérias” ou a ser exemplo de honradez. As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como tempo de possibilidade. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2012, p. 64).

Por meio do desenvolvimento de suas ideias e da sua prática, Freire faz com que se pense na escola em sua relação de contradição: ela não é nem a redentora da sociedade, nem apenas a reprodutora das condições tal como estão. A escola pode ser pensada para além dessa dualidade, como argumenta Gadotti (1996):

Creio que Paulo Freire [...], conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do **pedagogismo** dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola faria tudo, e, de outro lado, conseguiu superar o **pessimismo** dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista. (GADOTTI, 1996, p.111, grifos do autor).

As reflexões de Freire são fundamentais para uma educação mais humana e crítica, perspectiva que se aproxima de autores como Dermeval Saviani e de sua discussão em torno da PHC, que é foco do próximo capítulo.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, abordamos o contexto histórico da sociedade brasileira no período em que a PHC começou a ser pensada, em plena Ditadura Militar (1964-1985), e como a educação reagia a esse processo de forte repressão e censura.

Além disso, discutimos como se deu a materialização dessa pedagogia, motivada, sobretudo, pela busca de superação das teorias educacionais crítico-reprodutivistas e das teorias pedagógicas não críticas, propondo-se a elaboração de uma tendência pedagógica na qual os profissionais da educação pudessem se embasar e se fundamentar para enfrentar as lutas, principalmente as educacionais, mas não se limitando a elas.

Ao falar sobre tal tendência, compreendemos que suas discussões e produções se dão de maneira cada vez mais coletiva, ao mesmo tempo em que entendemos como seu principal elaborador, Dermeval Saviani. Nesse sentido, trazemos uma breve contextualização de sua trajetória.

Além de destacar a trajetória de elaboração da PHC, explicitamos as principais concepções de homem, de mundo e de sociedade, apoiadas, por sua vez, em autores marxistas (especialmente Marx, Engels e Gramsci). A partir desses conceitos, discutimos o método da PHC para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, destacamos quais são os principais avanços ou as contribuições mais importantes no que tange à educação brasileira.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DITADURA MILITAR (1964-1985)

A PHC é uma tendência pedagógica que começou a ser pensada entre o final dos anos de 1970 e início dos anos 1980. Os primeiros esboços foram em um artigo de 1982, que posteriormente foi publicado como parte do livro *Escola e democracia*. Essas suas primeiras elaborações ocorreram em plena Ditadura Militar (1964-1985), o que nos faz indagar como tal vertente pedagógica crítica e inspirada nos teóricos marxistas se sustentou nesse período, que conhecemos por sua dureza, censura e violência.

Ao buscar na história as repostas à pergunta, percebemos que o final das décadas de 1970 e 1980 foi marcado por uma forte movimentação e organização dos professores em associações e sindicatos²⁸, tais como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que conjuntamente reuniram-se para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), sendo a primeira realizada no ano de 1980.

Além dessas, acrescentamos a Confederação dos professores Primários do Brasil (CPPB), fundada em 1960, no Recife. Essa instituição passou por duas mudanças: em 1979, depois de mudanças em seu estatuto, passou se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB) –, sendo uma importante ferramenta de articulação em nível nacional, e em 1990, recebeu o nome de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), contando atualmente com 50 entidades filiadas²⁹. Outras organizações que destacamos são: a Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato)³⁰, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)³¹ e a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE), de Minas Gerais.

A atuação dessas organizações foi um avanço, considerando que, até a Constituição de 1988, a sindicalização de servidores públicos era proibida e que essas associações funcionaram como verdadeiros sindicatos, à revelia da lei da Ditadura.

Na I Conferência Brasileira de Educação, a preocupação central passou a ser em “torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização para além do regime autoritário” (SAVIANI, 2013a, p. 405).

No que tange à educação, temos também na década de 1980 um significativo aumento nas produções acadêmico-científicas, divulgadas de maneira ampla por

²⁸ A constituição de 1988 garantiu que os funcionários públicos tivessem o direito de sindicalização.

²⁹ Informações retiradas do site da CNTE, disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>. Acesso em: 20 mar. 2021.

³⁰ Criada em 1947, com a primeira greve em fevereiro de 1963. Informações retiradas de: <https://appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

³¹ Fundado em 1945, porém, com a primeira greve apenas em 1978. Segundo o site da entidade, durante esses primeiros 33 anos, adaptou-se ao regime e afastou-se da categoria. Depois de 1979, houve uma maior participação, com os professores percebendo a necessidade de organização. Informações disponíveis em: <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

livros e revistas (cerca de sessenta) que surgiram nesse período, dentre elas, as que mais se destacaram foram Educação & Sociedade e ANDE (SAVIANI, 2013a).

Mesmo a ditadura se estendendo até 1985, essa passou por diferentes momentos: os exílios, já em 1964; os “anos de chumbo”, de 1969 até os primeiros anos da década de 1970, rumando para uma abertura política, denominada pelo governo de Ernesto Beckmann Geisel, a partir de 1974, de “lenta, gradual e segura”; o governo de João Batista Figueiredo, que concede, em 1979, sob pressão do movimento de massas, uma limitada Lei da Anistia e, em novembro, do mesmo ano o fim do bipartidarismo em decorrência de uma nova lei eleitoral. Foi nesse período que vários fatores tornaram o momento mais propício para as discussões e o debate educacional.

A ditadura militar (1964-1985) durou 21 anos com cinco mandatos militares. O primeiro deles foi do General Humberto Castelo Branco (1964-1967), que substituiu a Junta Militar que governou no primeiro mês do Estado de Segurança Nacional. Segundo Moreira Alves (1984), nesse primeiro mês, foi instituído o primeiro Ato Institucional, que seguia a lógica da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que, por sua vez, não era amplamente conhecida pelo público da época em função das campanhas publicitárias organizadas pela Ditadura. Desse modo, o Ato surpreendeu mesmo aqueles que apoiavam o governo, e como resultado gerou, entre outras coisas, a perda do direito ao voto e a cassação de mandatos nos níveis federal, estadual e municipal.

Ainda de acordo com Moreira Alves (1984), com a posse do General Humberto Castelo Branco, foi instituída a “Operação Limpeza”, codinome usado pelos militares para um conjunto de medidas para dar ao Estado o controle das áreas políticas, militares e psicossociais. Dentre essas medidas está, por exemplo, o estabelecimento dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs), que “[...] constituíram o mecanismo legal para a busca sistemática de segurança absoluta e a eliminação do ‘inimigo interno’, como primeiro passo” (MOREIRA ALVES, 1984, p. 56). Como relata a autora, foram realizados o expurgo de militares contrários ao golpe, a instalação de IPMs nas universidades, a extinção da UNE e interferências nos sindicatos e Ligas Camponesas, além da instituição dos Atos Institucionais nº 2, 3 e 4.

Em outubro de 1966, o Marechal Arthur da Costa e Silva (1967-1969) foi escolhido como presidente por um colégio eleitoral, assumindo o cargo em março de

1967. Nesse período, ocorreu uma queda brutal do salário mínimo, grandes mobilizações de oposição com manifestações e passeatas de protesto entre 1967-1968, com três principais setores: o movimento estudantil, o movimento dos trabalhadores e a Frente Ampla, bem como a instituição do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968 (MOREIRA ALVES, 1984). A pesquisadora explica que

A conseqüência [sic] mais grave do Ato Institucional terá sido talvez que abriu caminho para a descontrolada utilização do aparato Repressivo do Estado de Segurança Nacional. Crucialmente importante a este respeito foram as restrições impostas ao Judiciário e a abolição do *habeas corpus* para crimes políticos. Podiam-se efetuar prisões sem acusação formal e sem mandato. Juntamente com as restrições ao Judiciário, isto impedia advogados e outros que defendiam os presos políticos de aplicar as garantias legais. Não podiam assim evitar sérios abusos de poder e a tortura de presos políticos. [...]. (MOREIRA ALVES, 1984, p. 135).

Em 1969, o General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) foi escolhido por um grupo de militares para ocupar a presidência. Nesse período, ocorreu um crescimento industrial, mais especificamente entre 1968 e 1973, conhecido por “Milagre Econômico”. A respeito desse momento, Moreira Alves destaca que,

Enquanto crescia o produto interno bruto, a taxa de inflação foi mantida, durante este período, numa média de 20%. O crescimento global devia-se em grande parte ao setor industrial; o setor agrícola continuava estagnado – com exceção de um surto em 1971, ocasionado por investimentos nas planícies centrais e na região amazônica. O aumento da taxa de crescimento devia-se ao aumento do total de investimentos estrangeiros e a um amplo programa de investimentos do Estado, aplicando fundos de instituições internacionais de crédito. Este último fator provocou dramática elevação na dívida externa, de um total de 3,9 bilhões de dólares em 1968 para mais de 12,3 bilhões de dólares em 1973. (MOREIRA ALVES, 1984, p. 146).

Além do aumento da dívida externa, mesmo no período do “milagre”, os ganhos de produtividade não se refletiam no salário dos trabalhadores, sendo ironicamente um “milagre seletivo”, servindo para uma maior acumulação de capital. Em resposta à forte repressão do Estado, aumentaram as organizações de resistências com luta armada. Em 1969, houve uma ação conjunta da Aliança de Libertação Nacional (ALN) e do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) para sequestrar Charles Burke Elbrick, embaixador dos Estados Unidos no Brasil.

Os sequestros serviam para forçar negociações com o governo na troca de presos políticos. O último desses sequestros foi com o embaixador da Suíça, em dezembro de 1970 (MOREIRA ALVES, 1984).

No período do governo do General Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979), houve a contradição entre uma política oficial de liberalização, ao mesmo tempo em que ocorriam repressões políticas. Segundo Moreira Alves (1984),

Em 1973, a oposição estava de modo geral desmobilizada e fraca. No período 1974-1979, a situação em parte inverteu-se, embora permanecesse contraditória e incerta. Amplos setores de elite passaram à oposição, empenhando-se em táticas de pressão para obrigar o Estado à liberalização. Apesar do medo de novas ondas de repressão, especialmente em São Paulo, as classes médias e superiores predominavam na organização e fortalecimento da sociedade civil e nas negociações com o Estado pela adoção de medidas concretas no processo de liberalização. Além disso, a oposição organizou-se verticalmente, valendo-se das estruturas associativas e corporativas existentes. A OAB e a ABI desempenharam papel decisivo na expressão das opiniões de setores-chave das elites e no provimento de um quadro institucional para maior organização. Pelas atividades de sua alta hierarquia e através da CNBB, a Igreja Católica tornou-se parte ativa da sociedade civil, também pressionando o Estado por maior liberalização. (MOREIRA ALVES, 1984, p. 219-220).

Nesse sentido, aumentaram as forças de oposição com a soma de setores da elite. Foi também nesse período que ocorreu a extinção do AI-5.

No governo do General João Batista Figueiredo (1979-1985), houve um aumento dos movimentos de base, a Lei da Anistia em 1979 e um número significativo de greves, que ganharam força nos anos anteriores. Moreira Alves (1984) apresenta dados do jornal Brasileiro *O Globo*, destacando que, em 1979, houve um total de 113 greves, com 3.207.994 trabalhadores de diferentes setores: os setores dos Metalúrgicos com 27 greves e 958.435 trabalhadores; os setores dos transportes urbanos com 19 greves e 443.160 trabalhadores; os setores da construção com oito greves e 303.000 trabalhadores; os setores dos professores primários e secundários com 16 greves e 752.000 trabalhadores; os setores de servidores públicos com cinco greves e 387.998 trabalhadores; os setores de professores universitários com quatro greves e 14.139 trabalhadores, entre outros.

Em resumo, durante todo o período da Ditadura, foram impostos por decreto 16 atos institucionais, entre os quais o mais duro foi o AI-5, decretado no governo do

Marechal Arthur da Costa e Silva. Nesse ato, determinou-se o fechamento do Congresso por tempo indeterminado, o decreto de estado de sítio, a cassação de mandatos de prefeitos e governadores, a proibição de reuniões etc., sendo esse período conhecido como “anos de chumbo”.

A repressão e a censura se intensificaram no governo do General Emílio Garrastazu Médici, e, mesmo com o “milagre econômico”, foi o período de maior desigualdade de renda. Esse momento também foi o que teve um dos maiores aumentos da dívida externa. O ano de 1973 foi marcado pela crise internacional do petróleo. Para Evangelista (2007),

Os efeitos da chamada “crise do petróleo” ultrapassaram a dimensão puramente econômica. Aqueles acontecimentos expuseram os limites estruturais que subjaziam ao modelo de civilização adotado indiscriminadamente pelos países capitalistas ocidentais, desde os primórdios da revolução industrial no século XVIII. A escassez de petróleo relevou a insustentabilidade da vida moderna, que dependia do consumo de combustíveis fósseis, como o petróleo, o carvão mineral e o gás natural, para a geração de quase 90% da sua energia necessária. A moderna sociedade burguesa estava baseada em fontes de energia não-renováveis – recursos naturais finitos –, provocando desequilíbrios ecológicos que ameaçam a própria sobrevivência humana. (EVANGELISTA, 2007, p. 84. *apud* DERISSO, 2007, p. 76).

Com o governo do General Ernesto Beckmann Geisel, ocorreu uma abertura “lenta, gradual e segura”, marcada por um desgaste nas forças armadas e grande mobilização contrária ao regime. Em 1978, vivenciou-se o maior ciclo de greves da história do Brasil, com os operários metalúrgicos do ABC paulista³². Nesse ano, também o presidente revogou diversos decretos-lei, inclusive o AI-5 (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013; CARVALHO, 2019.).

Voltando mais o foco para a década de 1980, temos, segundo Rodrigues, que,

Os anos da década de 1980 foram marcados por movimentos que causaram e foram causadores de mudanças consideráveis no cenário político do país. Podemos citar como exemplo: a realização de eleições para governadores, senadores, prefeitos e vereadores; a campanha Diretas-já!; as greves em várias categorias profissionais.

³² O ABC Paulista é uma região do estado de São Paulo composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Em caráter nacional, tivemos o movimento grevista dos professores das Universidades Federais, dos médicos residentes, dos bancários, dos marítimos, dos funcionários da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. (RODRIGUES, 2012, p. 31-32).

Saviani (2019), por sua vez, relata que

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos; eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2019, p. 23).

Percebemos, então, que a Ditadura Militar foi um momento marcado por mudanças nos direcionamentos que estavam sendo tomados. Se a abertura por parte dos militares foi importante, a mobilização e a pressão popular pressionando os limites do projeto de abertura foram ainda mais fundamentais. Esse cenário de fundo resultou em um momento fértil para a produção de teorias críticas, como a proposta por Saviani. Sobre esse autor, discorreremos a seguir.

2.2 SOBRE O PRINCIPAL AUTOR: DERMEVAL SAVIANI

A PHC foi formulada em função de uma necessidade histórica, sendo materializada com a criação de uma disciplina no programa de doutorado da PUC-SP, na qual os alunos tinham necessidade de discutir textos que os ajudassem a fazer uma leitura crítica da sociedade, mas que também superassem a visão pessimista da educação como mera reprodutora social. Nessa disciplina, eram discutidos abordagens críticas e textos marxistas, como o caso de Gramsci. É a partir dessas discussões, na tentativa de superação das teorias crítico-reprodutivistas, que a sua elaboração acontece.

Embora compreendemos essa teoria em função de seu caráter de construção coletiva, é preciso destacar algumas informações sobre o seu principal idealizador.

Dermeval Saviani nasceu em 1943³³, no interior do estado de São Paulo. Coursou o ensino primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, São Paulo (SP), entre os anos de 1951 a 1954. As etapas Ginásial e Colegial, atualmente o Ensino Fundamental (segundo ciclo) e o Ensino Médio, respectivamente, foram cursadas nos Seminários de Cuiabá (MT) e de Campo Grande (MS), entre 1955 e 1961. Em 1962, iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida (SP). Fez graduação em Filosofia (1963-1966), na PUC-SP, participando, inclusive, do movimento estudantil. No 4º ano desse curso, atuou como monitor da disciplina de Filosofia da Educação (ofertada para os alunos do 3º ano do curso de Pedagogia).

Durante o período em que estava na universidade, começou a trabalhar, em maio de 1964, no período da manhã, no Banco Bandeirantes do Comércio, e estudar no período da tarde. Em dezembro de 1965, iniciou o trabalho no Banco do Estado de São Paulo, com uma remuneração melhor, o que diminuía as dificuldades até então enfrentadas (SAVIANI, 2002). O período como docente é relatado pelo próprio autor:

A partir de 1967, iniciei oficialmente minha atividade docente simultaneamente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Ensino Médio, no Colégio Estadual de São João Clímaco, depois denominado Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira e, no segundo semestre do mesmo ano, no Curso Normal do Colégio Sion. Nesse ano, em razão do pequeno número de aulas, tive que manter o trabalho no Banco do Estado de São Paulo, por uma questão de sobrevivência. Em 1968, aumentadas as aulas, demiti-me do Banco para me dedicar integralmente ao magistério. Em 1970, em consequência de aprovação em concurso público, assumi, como efetivo, a cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Estadual "Plínio Barreto", em São Paulo, Capital. (SAVIANI, 2002, p. 282-283).

Trabalhando nesses colégios, Saviani

[...] também refletia intensamente sobre o seu trabalho em realidades tão diferentes no Ensino Médio: o Colégio Sion e escolas estaduais públicas e periféricas, e, neste início de carreira, imbuído de seus estudos na área da Pedagogia, Saviani tratou de aplicar uma mesma lógica apoiada nos princípios de liberdade e responsabilidade e, a resposta distinta dos diferentes grupos de alunos, bem como situações específicas de sala de aula daqueles idos de 1967, foram

³³ Em seus registros consta o ano de 1944, pela distância e dificuldade de registro na época, principalmente, no caso das famílias mais pobres.

fazendo Saviani repensar os fundamentos pedagógicos de John Dewey e a se perceber um professor nem tradicional (fundamentado na Pedagogia Tradicional) e nem escolanovista (fundamentado na Pedagogia Nova). (ALMEIDA, 2015, p. 69-70).

Em 1968, também na PUC-SP, ingressou no doutorado em Filosofia da Educação, defendendo sua tese em 1971, intitulada *O Conceito de Sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Posteriormente, foi publicada no livro *Educação Brasileira: estrutura e sistema* (1973). A partir de 1972, atuou também na Pós-Graduação, ministrando “a nível de mestrado, a disciplina ‘Problemas da Educação’ nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” (SAVIANI, 2000³⁴, n.p.). Do segundo semestre de 1975 a 1978, iniciou seu trabalho na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como professor titular. A partir de abril de 1978, reassumiu o contrato em tempo integral na PUC/SP, “desenvolvendo trabalhos nos Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação (criado em 1977), os quais passei a coordenar a partir de agosto do mesmo ano” (SAVIANI, 2000, n.p.).

Em 1980, ingressou na Unicamp, dando aulas no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação. Atualmente, é professor aposentado dessa instituição, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. É ainda Professor Emérito da Unicamp, bem como Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR)³⁵.

2.3 SOBRE A ELABORAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC foi desenvolvida como resposta a uma necessidade do momento histórico em que a educação brasileira se encontrava, marcado pelas pedagogias de caráter conservador, bem como tendências críticas da educação, mas que

³⁴ O texto se trata de uma autobiografia de Dermeval Saviani, que está disponível no site da Universidade de Campinas (Unicamp). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/auto.html>.

³⁵ Os dados que tangem à formação escolar e acadêmica também foram retirados e transcritos do Currículo Lattes do autor, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780404P8>. Acesso em: fev. 2020.

consideravam a educação apenas como um meio de reprodução social, perdendo de vista a relação dialética entre educação e sociedade.

Vale ressaltar, ainda, que sua elaboração decorre das discussões e debates realizados por Saviani e seus 11 alunos da primeira turma de doutorado da PUC-SP, os quais buscavam a superação das teorias crítico-reprodutivistas³⁶. Dentre os alunos estavam Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paulo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero, que foram formalmente orientados de Saviani. A partir disso, os esforços na discussão do problema de abordar dialeticamente a educação deixaram de ser individual e isolado para assumir uma expressão coletiva (SAVIANI, 2013c). Segundo Tonidandel (2017),

Das reflexões realizadas com os alunos do doutorado da PUC, produziram-se as formulações teóricas seminais que originaram a PHC. E das discussões empreendidas no mestrado desta mesma instituição criou-se a nomenclatura. Após as eleições diretas para governadores, Saviani foi guindado pelos alunos do mestrado (1984), a oferecer uma disciplina que aprofundasse o estudo da 'Pedagogia Revolucionária'. Surgiu a disciplina 'Pedagogia Histórico-Crítica', que, a partir desse ano, conservou o mencionado nome. (TONIDANDEL, 2017, p. 14)

O primeiro esboço dessa corrente pedagógica está presente no livro *Escola e democracia*, que teve sua primeira edição em setembro de 1983, porém, os capítulos foram publicados anteriormente e separadamente: o primeiro foi publicado em 1982; o segundo foi resultado de uma exposição oral da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu no ano de 1980 e que posteriormente foi transcrito e publicado como artigo em 1981; o terceiro também foi publicado em 1982; e o quarto foi escrito especialmente para a publicação do livro, em 1983 (SAVIANI, 2012).

Esse livro está dividido em quatro capítulos. No primeiro, o autor trata das teorias da educação e do problema da marginalidade, fazendo uma primeira divisão entre as teorias educacionais em dois grupos: as não críticas e as crítico-reprodutivistas. O segundo capítulo é intitulado *Escola e democracia I - A teoria da curvatura da vara*, contemplando reflexões principalmente sobre a Escola Nova e a mudança de interesses por parte da burguesia com relação a como a educação

³⁶ São categorizadas assim por Saviani (2012, 2013c). Em sua análise, essas teorias entendem a educação por um viés crítico, porém, não dialético, e a escola seria uma reprodutora das condições sociais. Esse ponto é aprofundado na seção 2.2 desta pesquisa.

deveria ser dirigida. O terceiro capítulo - *Escola e democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara* -, além de retomar as reflexões sobre a Escola Nova e a Pedagogia tradicional, sistematiza os primeiros esboços sobre uma nova pedagogia para superar por incorporação as que até então estavam sendo utilizadas. O quarto e último capítulo apresenta 11 teses sobre educação e ensino, sendo intitulado com esse mesmo nome.

Depois dessa obra, foram escritos diversas outras a respeito da PHC, além de artigos científicos. Todavia, concentramo-nos no livro *Escola e democracia*, por se tratar de uma das obras precursoras dessa teoria pedagógica e que é fundamental para todo aquele que quer compreendê-la.

Outra publicação de destaque é o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, cuja primeira edição data de 1991, com reflexões fundamentais no sentido de aprofundar as formulações anteriores e a própria elaboração da PHC, além de facilitar aos leitores a compreensão da teoria pedagógica.

Esse livro é composto por uma coletânea de artigos apresentados em conferências e seminários e que posteriormente foram publicados em revistas. Há seis capítulos, que abordam a respeito da natureza e da especificidade da educação, a competência política e o compromisso técnico, como a Pedagogia Histórico-Crítica está inserida no quadro das tendências críticas da educação brasileira, seu contexto histórico e teórico e os seus desafios no que se refere à materialização da ação pedagógica.

Consideramos essas duas obras centrais na difusão dessa tendência pedagógica, mas, além delas, existem outras de outros autores, que se somam ao avanço dela ao pensarem a educação, como é o caso de Newton Duarte, que publicou *A individualidade para si* (2013), *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2006) e *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos* (2016), ou ainda Lígia Márcia Martins, em seu livro *O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (2013).³⁷

³⁷ Outras obras, a título de exemplo da vasta produção sobre essa tendência pedagógica, são: *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (SAVIANI; DUARTE, 2012); *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora* (MARSIGLIA; BATISTA, 2012); *Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização* (ORSO *et al.*, 2014); *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares*:

De acordo com Saviani (2012; 2013c), a PHC foi elaborada como uma necessidade histórica em que ao superar as pedagogias hegemônicas e as teorias críticas, acaba incorporando muitos de seus elementos. Essas pedagogias e teorias críticas, por sua vez, foram classificadas e organizadas pelo autor em dois grupos: as não críticas e as crítico-reprodutivistas, conforme já mencionado.

As pedagogias não críticas são intituladas assim, pois “entendem ser a educação um instrumento de equalização social” (SAVIANI, 2012, p.3), na qual a sociedade seria harmoniosa, precisando então de uma adequação de seus membros. Dentro dessa definição encontram-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Dentre elas, e principalmente na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Nova, (que também são entendidas pelo autor³⁸ como pedagogia da essência e pedagogia da existência, respectiva), está ausente a perspectiva historicizadora. Para Saviani (2012), falta a essas pedagogias

[...] a consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 2012, p. 63).

Já as crítico-reprodutivistas entendem a educação por um viés crítico, como um instrumento de discriminação e de reprodução social, sendo a sociedade como “essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições

contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PAGNOCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016); Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, 2017).

³⁸ Saviani (2012) se baseia nos estudos de Suchodolki (1978), autor polonês que escreveu sobre a relação estabelecida ao longo da história entre Pedagogia e Filosofia, identificando dois grandes grupos: pedagogias da essência e pedagogias da existência. As pedagogias da essência entendem que a educação deve formar o que o homem deve ser, a mesma começa a ser pensadas com Platão, e vai ganhando ramificações/vertentes com o processo histórico. Já a pedagogia da existência surge com as críticas a pedagogia da essência, podendo dizer que de maneira ainda vaga com Montaigne, e ganha força com Rousseau e depois por Pestalozzi e Froebel, essa concepção diz que “[...] a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer de modo nenhum homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência” (SUCHODOLKI, 1978, p. 37).

de produção da vida material” (SAVIANI, 2012, p. 4). Em outras palavras, não viam a escola como meio de transformação social, mas sim como forma de reprodução.

Dentre essas teorias³⁹, o autor destaca três correntes que tiveram influência no Brasil: a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Pierre Fêlix Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975); a Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), de Louis Althusser (1970); e a Teoria da escola dualista, de Christian Baudelot e Roger Establet (1971).

Apesar de criticá-las, Saviani (2012) não desconsidera a importância delas e suas contribuições para as discussões educacionais. Para o autor,

[...] Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundamentada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 30).

Segundo o pesquisador brasileiro, essas já fazem parte do âmbito das abordagens clássicas e devem ser estudadas por todos aqueles que querem atuar de modo sério no campo educativo (SAVIANI, 2013c).

Houve também no âmbito educacional brasileiro, entre as pedagogias críticas que não exerceram hegemonia, mas que trouxeram reflexões importantes ao pensamento pedagógico brasileiro, outras tendências pedagógicas, como a própria PL, de Paulo Freire, bem como a Pedagogia Libertária, com fundamentação na corrente anarquista.

Para além delas, a PHC propõe uma análise da educação a partir de sua natureza e especificidade (SAVIANI, 2013c) e da escola a partir de sua evolução histórica na sociedade contemporânea. A abordagem crítica do percurso histórico da instituição escolar permite compreender seu caráter contraditório, identificar as manifestações da luta de classes em seu interior e, assim, vislumbrar a possibilidade de intervir no processo por meio de uma pedagogia que, justamente por ter como ponto de partida a abordagem crítica do processo histórico de constituição da Escola, foi denominada “Pedagogia Histórico-Crítica”.

³⁹ Denominadas como teorias e não pedagogias, já que pela própria discussão que fazem, e de como entendem o caráter reprodutor da educação, não propõem nenhuma pedagogia a ser aplicada.

A existência da contradição permite que se pense na sua superação. Do ponto de vista da PHC, a superação da contradição existente na instituição escolar passa pela defesa de seu caráter de socialização do conhecimento socialmente produzido, defendendo o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais evoluídos e visando à tomada de consciência da necessidade de superação do capitalismo por uma sociedade igualitária, conseqüentemente solidária e fraternal.

2.4 FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA

A PHC, fundamentada no MHD, entende o homem como um ser social e histórico, formado a partir do trabalho. Esse homem, ao modificar a natureza para satisfazer as suas necessidades, acabou por se modificar concomitantemente, fazendo com que, não apenas suprisse suas carências, mas também se apropriasse das formas e instrumentos já desenvolvidos para tal ação.

Segundo Duarte (2013), a transformação de objetos naturais em instrumentos é o melhor exemplo de apropriação da natureza, pois “o instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social.” (DUARTE, 2013, p. 28).

Para Saviani (1991), a origem ou formação da educação está associada à própria formação dos homens, que, ao começarem a viver em grupos, criaram mecanismos para comunicação, sendo um deles a linguagem. Nesse primeiro momento, que é chamado de sociedade comunal primitiva, a educação escolar não se fazia necessária, já que a sobrevivência se resumia a tarefas não muito complexas e que eram aprendidas com o próprio trabalho. Depois, o homem começou a dominar as técnicas da agricultura e o cuidado com os animais, fixando-se na terra. Essa passagem “da forma primitiva para a fixação à terra como principal meio de produção dá origem às classes, e aí se situa a origem da escola” (SAVIANI, 1991, p. 27).

Com a propriedade privada temos a distinção entre os proprietários e os não proprietários, e, em consequência disso, surge para a classe dos proprietários a possibilidade de viver sem trabalhar, tendo um tempo livre, chamado de ócio. É então que surge a escola, lugar para reunir os ociosos. A própria palavra “escola”, de origem grega, significa “lugar do ócio”. Nesse sentido, a escola era restrita a uma

pequena parcela da população, pois a maioria continuava se educando pelo próprio processo de trabalho (SAVIANI, 1991).

Essa mesma situação de escola para poucos se manteve na Idade Média. Observou-se no período o surgimento das escolas paroquiais, monacais e catedralícias. De acordo com o pesquisador brasileiro,

[...] Na Idade Média a cidade se subordinava ao campo, a indústria se subordinava à agricultura. A indústria na Idade Média era o artesanato; o artesanato como uma espécie de indústria rural, isto é, a fabricação daquele tipo de utensílios necessários para um tipo de atividade que era fundamentalmente agrícola. Ora, a modernidade desloca o eixo do processo do campo para a cidade. Os excedentes produzidos na Idade Média possibilitam uma intensificação de trocas, de atividades mercantis, que configuram, então, determinados centros de trocas, as feiras, que são a origem das cidades na época capitalista. (SAVIANI, 1991, p. 29).

Os habitantes da cidade, que também era chamada de burgo, eram os burgueses, e suas atividades começam a ser predominantes, passando de uma troca de mercadorias a uma produção para a troca. Disso surge uma nova sociedade chamada de moderna, capitalista ou burguesa, que rompe com as características naturais da Idade Média, estabelecendo o direito positivo e não mais o direito consuetudinário, que é um direito baseado em costumes (SAVIANI, 1991). Na visão de Saviani (2013c),

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições de vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (SAVIANI, 2013c, p. 83).

Nesse tipo de sociedade, generalizava-se a forma escolar de educação, tornando-se dominante, como indica Duarte (1994):

[...] Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 1994, p. 137).

Nesse sentido, entende-se que a plena socialização do conhecimento não pode acontecer na sociedade capitalista, mas, ao mesmo tempo e dialeticamente, a escola pode e deve atuar na luta pela revolução social. Nesse caso, a PHC

[...] só faz sentido, portanto, na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista. E essa pedagogia entende que a educação em geral e a educação escolar, em especial, não tem o poder de por si só revolucionar a sociedade, mas podem e devem engajar-se na luta política pelo socialismo. Mas de que maneira a educação escolar pode participar da luta pelo socialismo? Dermeval Saviani já respondeu a essa questão em suas obras: a maneira específica de a educação escolar contribuir para a luta pelo socialismo é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. [...]. (DUARTE, 2013, p. 3).

É com esse posicionamento que a PHC defende a socialização dos conteúdos científicos elaborados historicamente pelo conjunto da humanidade, como explicitado a seguir.

2.4.1 Fundamentação: autores em que se embasa

Toda teoria ou pedagogia pressupõe um referencial teórico. Com a PHC, não é diferente. Os principais textos, referentes à PHC – *Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* – foram escritos para responder a problemas da educação, tanto que essas duas obras são compostas por análises e reflexões realizadas ao longo de vários anos e em momentos diferentes, mas que têm foco nos desafios da educação e na necessidade de construção de algo que dê conta de responder a esses desafios. Sendo assim, muitos dos textos nos quais Saviani se embasa para responder a tais problemas têm o viés marxista, que ajudam a pensar e solucionar aquele determinado problema da prática social/educativa.

O autor se apropriou do pensamento dos clássicos (de um modo geral), para criar uma nova *pedagogia*, mesmo porque Marx e Engels nunca escreveram ou elaboraram uma pedagogia. Em alguns momentos eles discutem sobre a educação, mas esse não foi o tema central de suas análises. No tocante a isso, Saviani (2013c) esclarece:

Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não podemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. (SAVIANI, 2013c, p. 124).

As fontes teóricas da PHC se referem, então, aos clássicos, entendidos em seu sentido amplo. Com relação ao referencial da PHC em Marx e Engels e nos textos marxistas, Oliveira (1994) explica que esse referencial se coloca a partir de três questões fundamentais que caracterizam a opção pelo marxismo: a relação entre educação e transformação social; a dialética; e o entendimento do homem como um ser que se forma histórica e socialmente⁴⁰.

Um dos autores de grande referência na PHC é Antonio Gramsci. Saviani estudou as obras desse autor italiano de maneira sistemática com seus alunos do doutorado, como relatou Carlos Roberto Jamil Cury, que estava entre esses alunos:

Estudar o pensamento gramsciano sistematicamente foi fundamental para aquele grupo de doutorandos. Foi o autor que conceptualizou as demandas do grupo. Mas sem a presença do Dermeval (que chegou a ir à Itália a fim de trazer bibliografia para o curso!) creio que a empreitada ficaria prejudicada. (CURY, 1994, p.19).

As leituras de Gramsci fizeram com que Saviani pudesse explicitar a diferença entre a educação e a escola e caracterizar a escola como uma instituição cujo papel é o de socialização do conhecimento elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e da cultura erudita, e não do saber fragmentado e da cultura popular (CUNHA, 1994).

Nesse sentido, destacamos que a PHC confere uma grande importância aos clássicos, entendendo-os como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, para a apropriação do conhecimento historicamente elaborado pelas novas gerações.

⁴⁰ A autora ainda acrescenta: “essas três questões só podem estar assim destacadas para efeito de exposição. [...]” (OLIVEIRA, 1994, p.116).

Vale dizer que os clássicos não se confundem com o tradicional, mas também não se opõem ao moderno. Para Saviani e Duarte (2012), algo clássico é tudo

[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Essa defesa parte do pressuposto de que, para a continuação do gênero humano, são necessárias a apropriação e a objetivação do que já foi produzido pela humanidade, de modo que “[...] cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas.” (DUARTE, 2013, p. 36).

Com essa compreensão, Saviani (2013c), além de defender a importância dos conteúdos, se apoia em Gramsci para defender a necessidade de alguns automatismos para que, com eles, o sujeito alcance a liberdade e atinja a criatividade. Esses automatismos são discutidos quando mencionada a crítica que a Escola Nova faz à Pedagogia Tradicional, crítica justa, “na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (SAVIANI, 2013c, p.17). Essa apreciação, porém, acaba por generalizar toda transmissão de conteúdos como mecânica e todo automatismo como negação de liberdade. Desse modo, o autor ressalta que “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2013c, p. 17).

Ao negar o espontaneísmo pedagógico, Saviani defende a tese gramsciana de que o *automatismo é condição da liberdade* (CUNHA, 1994). E essa libertação só vai ocorrer porque os aspectos foram dominados, apropriados, “foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos” (SAVIANI, 2013c, p. 18).

Para de fato se apropriar, tomando para si aquele conteúdo, é necessário que se adquira um *habitus*, “isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2013c, p. 19). A aquisição de *habitus* “[...] significa criar uma situação

irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” (SAVIANI, 2013c, p. 19).

De acordo com Cunha (1994, p.59), o conceito de *habitus* vem da teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, a partir da compreensão de que “[...] o processo educacional só se completa quando o educando adquire um *habitus* durável, isto é, uma disposição permanente, de modo que o objeto da aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (CUNHA, 1994, p. 59).

Concomitante a isso, encontramos em Gramsci (2004) a referência à *segunda natureza*, que é utilizada com o sentido de apropriação a tal ponto que parece ser algo espontâneo, natural. O autor cita como exemplo o estudo do latim pelos jovens e como esse processo os enriquecia, pois, além da língua, aprendiam a história do povo falante. Assim, o estudante “[...] mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma **segunda natureza**, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa”⁴¹ (GRAMSCI, 2004, p. 48, grifos nossos).

Para se atingir tal estado de apropriação, é importante que haja constância e persistência no processo de aprendizagem, o que não ocorre de maneira simples, fácil e agradável, mas que requer controle físico e intelectual. Segundo Gramsci (2004),

Deve-se convencer muita gente de que o estudo também é um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 2004, p. 51).

O estudo e a aprendizagem não ocorrem de maneiras espontâneas e simples, pelo contrário, são considerados um processo de trabalho, que exige grande esforço. Segundo Wachowicz (1994), “[...] na escola de Gramsci, o trabalho é disciplina: uma disciplina que não é inata, nem auto adquirida, mas adquirida a duras penas, sob a direção da escola e do professor” (WACHOWICS, 1994, p. 155).

Saviani também se pautou em Gramsci para discutir o fato de que o ensino não é pesquisa, diferente do que a Escola Nova sustentava. Apesar de estarem

⁴¹ Saviani (2012) ao tratar sobre esse tema vai dizer que uma disciplina que teria uma função parecida para substituir o latim em nosso tempo é a história.

muito próximos, existe uma diferença substancial entre eles, e o papel da escola se remete muito mais ao primeiro. Para fazer os homens pensarem coerentemente, segundo Saviani (1984), “é necessário ‘difundir criticamente verdades já descobertas’, é necessário, em suma, elevar as camadas populares do nível do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1984, p. 34). Esse posicionamento é decorrente do embasamento em Gramsci, que afirma que “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializa-las’ por assim dizer” (GRAMSCI *apud* SAVIANI, 1984, p. 34).

Ainda sobre essa fundamentação nos autores, é em Marx que Saviani (1991; 2013c) se pauta para definir a especificidade da educação classificada como trabalho não-material que não se separa no ato de produção. Marx (1978) discute sobre trabalho produtivo e improdutivo, bem como o trabalho não material, distinguindo duas categorias: a que o produto se separa do produtor e a que o produto não se separa. Nas palavras de Marx (1978):

No caso de produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades: 1) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. [...] 2) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. [...]. Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista. (MARX, 1978, p. 79).

Nessa discussão, Marx afirma que todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado realiza um trabalho produtivo (que seria aquele que gera mais-valia). Essa definição se faz necessária para o entendimento de que, “sendo uma atividade não-material, cujo produto não se separa do produtor, a educação resulta, via de regra, incompatível com a exigência de lucratividade inerente a todo investimento especificamente capitalista” (SAVIANI, 1991, p. 94).

Destacadas as bases filosóficas da PHC, a seguir, discorreremos acerca da metodologia dessa proposta.

2.5 METODOLOGIA

Saviani (2012; 2013c) explica que o critério de cientificidade do método proposto foi retirado da concepção dialética de ciência, tal como explicou Marx no “método da economia política”. Assim, o autor brasileiro buscou entender e formular um método pedagógico baseando-se nos pressupostos do método de Marx, que explicita “o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2013c, p.120).

Para Marx (2008), esse método que “consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta” (MARX, 2008, p. 59), ou como concreto pensado. O método pedagógico, apesar de muito importante, sendo um caminho ao objetivo em que se espera chegar, não pode ser entendido isoladamente, só fará sentido quando pensado na relação com os conhecimentos e com a ação do professor.

Além disso, o autor o pensou na perspectiva de superar os métodos tradicionais e novos, tendo em vista os interesses populares:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2013b, p. 232).

Depois de abordar o embate histórico entre pedagogias da essência e da existência, Saviani (2012) propõe ir além de seus métodos. Fazendo referências aos passos da pedagogia nova e da pedagogia tradicional, menciona que prefere intitulá-

los por momentos, que seriam: Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final.

Iniciar-se-ia pela *Prática social inicial*, que é comum a professores e alunos. Nesse caso, os envolvidos se encontram em níveis diferentes de compreensão; o professor teria uma “síntese precária” e os alunos uma compreensão de caráter sincrético.

Já na *Problematização*, temos a “identificação dos principais problemas postos pela prática social”, a fim de “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, quais conhecimentos é necessário dominar.” (SAVIANI, 2013b, p. 233). Isso ocorre com o intuito de se perguntar: (i) quais são os problemas existentes que precisam ser resolvidos nessa prática social? e (ii) para aquilo que eu preciso saber, quais conhecimentos preciso dominar de modo a resolver tais problemas?

A *Instrumentalização* é o uso de recursos apropriados para o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Para o autor,

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (SAVIANI, 2013b, p. 233).

Essa transmissão indireta pode ocorrer por meio de fontes de pesquisa (livros, sites da internet, mapas, revistas etc.). Esse será um trabalho direcionado, pois o aluno não as buscará a seu bel prazer; ademais, no momento da discussão, ao compartilhar o que encontrou, o professor continuará com os direcionamentos.

A *Catarse* é retirada das definições de Gramsci e utilizada como a “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a qual ascendeu.” (SAVIANI, 2013b, p. 233). Segundo Gramsci (1978), “pode-se empregar a expressão ‘catarsis’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Para Saviani (2013b), que se fundamenta em Gramsci, esse momento “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2013b, p. 234).

Por fim, tem-se a *Prática social final*. Essa prática é, ao mesmo tempo, não é a mesma. É a mesma, pois a prática social em si não muda, mas não é a mesma, já que se espera que, por meio do processo de ensino, o aluno tenha uma compreensão diferente. Nesse ponto, segundo Saviani (2013b), ao mesmo tempo em que “os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, 2013b, p. 234).

Esse processo é pensado como momentos, que não necessariamente estão subordinados de forma sequencial, um depois o outro, podendo ocorrer de formas variadas e sobrepostas.

Após apresentarmos o contexto histórico, o autor principal, as bases filosóficas e metodológicas da PHC, a seguir, destacamos as principais contribuições para a educação brasileira.

2.6 IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO

A importância da PHC para educação se encontra principalmente na defesa consciente da escola e da importância dos conteúdos escolares para a classe trabalhadora em seu processo de humanização. De acordo com Roteski e Derisso (2021),

A defesa que a Pedagogia Histórico-Crítica faz do acesso aos saberes mais desenvolvidos deve-se, por um lado, ao direito de acesso irrestrito ao conhecimento socialmente produzido, mas, por outro, ao entendimento de que este mesmo conhecimento seja útil aos trabalhadores no sentido de que entendam os mecanismos de exploração existentes, bem como para construir um projeto de superação da ordem social que os escraviza [...]. (ROTESKI, DERISSO, 2021, p. 13).

Longe de acreditar que a educação sozinha muda o mundo, a PHC entende que sem ela essa transformação fica mais distante.

Outro aspecto importante dessa pedagogia é que a escola é vista em seu caráter dialético. Se, por um lado, ela se encontra inserida em uma sociedade e é por ela determinada, também pode ser usada como instrumento na formação dos

sujeitos que estão nessa mesma sociedade, sendo assim também uma fonte de certa determinação. Segundo Mazaro (2018),

[...] Compreendemos que uma teoria, por si só, não justifica uma prática, nem tampouco transforma a realidade. Assim, também ocorre com o conteúdo escolar, que por si somente não provocará no aluno as transformações necessárias para que interfira no meio em que se encontra. Porém, um ensino consistente, sólido e a ação intencional do professor, utilizando meios e formas adequadas, proporcionará ao aluno possibilidades para sua transformação assim como da sociedade. (MAZARO, 2018, p. 77).

Nesse sentido, a educação pode e deve se engajar na luta pela transformação, assim como apontado por Duarte (2016):

[...] A pedagogia histórico-crítica defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista. Nesse sentido, a educação está a serviço da revolução. Mas não se trata, em absoluto, de uma visão instrumental da educação, ou seja, a educação não é reduzida a uma atividade de 'agitação política', pois a própria concepção de revolução socialista não se limita à luta pela tomada do poder político e econômico. A revolução é vista como um processo de construção de uma nova forma de organização da sociedade e da vida, de construção de uma nova ética, uma sociedade que tenha em seu centro a formação de todas as pessoas e a promoção da individualidade livre e universal [...]. (DUARTE, 2016, p. 3-4).

Defendendo a socialização dos conhecimentos, essa pedagogia tem em vista que a plena socialização desses saberes na sociedade capitalista é impossível, por isso, a luta na escola não deve acontecer sozinha, mas ser inserida em uma luta maior. Além disso, na PHC, compreende-se que a instrumentalização pelo conhecimento é fundamental, mesmo porque não entende a revolução apenas como uma tomada de poder, mas como um processo mais amplo, que requer sujeitos mais humanos, sendo a educação como uma forte aliada para isso.

Com relação a essa formação, Saviani (2011), ao falar sobre as influências sofridas na educação pela sociedade capitalista, destaca que essa precisa ser vista de modo dialético, pois a escola, por mais que sofra as influências da sociedade, também tem um papel importante a desempenhar:

E logicamente a educação – e a escola – participa desse processo e, portanto, cabe sim lutar para que as escolas e a educação

possibilitem a compreensão desse movimento. Nesse sentido ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Desse modo, a educação, e em especial a educação escolar, exerce uma função importante e necessária para o processo de transformação com o desenvolvimento das condições subjetivas, ao mesmo tempo em que desempenha a imprescindível tarefa de formação humana.

É necessário, no entanto, questionarmos:

[...] Todos estão preocupados com a defesa do conhecimento científico, com a valorização do professor, com a importância da escola e a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos? Creio que não é difícil de saber a resposta, não é mesmo? É óbvio que nem todos têm o mesmo interesse em relação à educação. Também não é difícil de compreender por que são produzidas e difundidas tantas *fake news*. Afinal, qual é a finalidade das *fake news* senão mentir, desviar o foco e escamotear a realidade, noutras palavras, atacar a verdade, o conhecimento, a ciência e, portanto, o papel e a função da escola. (ORSO, 2020, p. 67).

São vários os desafios que nos cercam e que extrapolam os objetivos desta dissertação, mas acreditamos que a PHC, como buscou-se destacar neste capítulo, pode ser um rico instrumento para enfrentá-los e para avançar em busca de uma sociedade mais justa e humana.

No capítulo seguinte, articulamos as discussões feitas até o momento, tentando estabelecer aproximações e distanciamentos entre a PL e a PHC.

3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ao estudarmos comparativamente os pensamentos pedagógicos de Paulo Freire e Dermeval Saviani e, conseqüentemente as, concepções pedagógicas que defendem, não deixamos de lado que tais abordagens foram pensadas e desenvolvidas em momentos diferentes, tanto no tempo quanto no espaço. A PL começou a ser pensada e desenvolvida por Freire no fim da década de 1950 e começo da década de 1960, momento que antecede ao golpe militar de 1964. A PHC, por sua vez foi gestada perto do período final da ditadura militar, com publicações iniciais em 1972 e aprofundamento a partir de 1979, tendo como marco a primeira turma de doutorado em Educação da PUC-SP. Nesse período, o Brasil apresentava o processo de mudança na “liberalização” do regime, que começou com o General Ernesto Beckmann Geisel, a partir de 1974, pela transição “lenta, gradual e segura”.

Nos capítulos anteriores, situamos e historicizamos acerca das épocas e dos contextos relacionados à produção de ambas as pedagogias. Nosso objetivo central, contudo, é analisar os pontos gerais de aproximação e distanciamento no que se refere às concepções teórico-metodológicas. Quando pensamos nos dois autores e em suas pedagogias, é possível fazer associações e aproximações (mesmo de maneira breve) entre ambos. Isso pode ocorrer devido à preocupação que esses autores têm na elaboração de uma proposta pensada para a classe trabalhadora⁴², na perspectiva da educação como um instrumento a ser usado também na luta social.

Apesar de pontos em comum, essas tendências também apresentam alguns distanciamentos, por exemplo, na valorização da instituição escolar e na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Levantaremos alguns desses pontos, não com intenção de desqualificar uma ou outra teoria, mas possibilitar possíveis avanços nas discussões, justamente em função da importância atribuída a ambas por parte dos educadores e pesquisadores comprometidos com as transformações no sentido da justiça social.

⁴² Freire utiliza mais o termo *oprimido*, no entanto, como já abordado no primeiro capítulo, ele também fala em classe e até mesmo a menciona. Embora utilize nomenclatura diferente, não deixa de ter um posicionamento de classe.

Deixamos claro também que pretendemos fazer uma aproximação e um distanciamento entre as duas tendências, mas entendemos que há limitações, por exemplo, não analisamos todas as obras dos autores, o que seria humanamente inviável no prazo de um mestrado. Mesmo compreendendo os autores em sua totalidade, foi necessário selecionar algumas obras principais para servir como base nesta discussão.

Nesse sentido, para o entendimento da PL, de Paulo Freire, tivemos como obras centrais *Educação como prática da liberdade* (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1987), e as demais produções foram consideradas como secundárias. Já para a compreensão da PHC, utilizamos como referências centrais as duas obras de Dermeval Saviani: *Escola e democracia* (2012) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013c). Além dessas, utilizamos autores que analisam e/ou desenvolveram novas reflexões a partir da contribuição da PL e da PHC.

3.1 O MOMENTO HISTÓRICO EM QUE SÃO ELABORADAS E FOCO CENTRAL DE ELABORAÇÃO

Para tratarmos dos pontos que aproximam e distanciam as duas pedagogias em análise, mesmo no que se refere à fundamentação teórico-filosófica, é necessário pensarmos três aspectos importantes: (i) o momento histórico em que foram desenvolvidas; (ii) o foco principal da pedagogia elaborada; e (iii) as mudanças ocorridas em seu desenvolvimento durante os anos.

Desses três aspectos, concentramo-nos nos dois primeiros; o último aspecto (o número iii), em função do tempo para elaboração desta pesquisa e o recorte que fizemos, ficará para ser aprofundado por futuros pesquisadores.

Começamos, então, reafirmando a importância do entendimento do momento histórico de elaboração de cada uma dessas pedagogias, tendo em vista que uma teoria, uma ideia ou um conceito não são elaborados por pura vontade ou como obra de uma iluminação divina, mas eles se fazem e se constituem com relação a uma resposta de caráter social. De acordo com Marx, na introdução a obra *Contribuição à crítica da economia política*, ressalta que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” (MARX, 2008, p. 47).

Sendo assim, levantamos o questionamento que, em parte, já foi esquematizado nos capítulos anteriores: ao que essas pedagogias respondem? Que momento é esse em que se fez necessária à sua elaboração? Responder a essas perguntas nos ajuda a pensar o foco maior de cada uma delas e uma de suas principais diferenças: a quem essa educação é direcionada.

Como já mencionado no decorrer deste texto, a PL e a PHC foram desenvolvidas em momentos diferentes, mas com uma proximidade temporal marcada pela Ditadura Militar. No caso da PL, o momento foi anterior ao Golpe de Estado que resultou na Ditadura de 1964. Em um primeiro momento, Freire defende sua tese *Educação e atualidade brasileira*, em 1959. Dessa obra e de seu trabalho desenvolvido no Brasil na alfabetização de adultos até 1964 resultam o livro *Educação como prática da liberdade*, concluído em 1965, enquanto estava exilado no Chile, mas só chega ao Brasil em 1967. Com relação a essa obra, Freire, em *Aprendendo com a própria história* (2011), ressalta que a escreveu entre os intervalos em que esteve na cadeia, trabalhando o material de sua tese ao qual acrescentou as experiências que teve com a aplicação de seu método.

Já a obra *Pedagogia do Oprimido* foi escrita em 1967-1968, também enquanto estava no Chile. A primeira edição foi publicada em inglês, em 1970; no Brasil, isso somente ocorreu em 1975 (FREIRE, 2016).

Assim, é possível afirmar que a elaboração dessa pedagogia é um misto do período em que Freire viveu no Brasil, da sua participação em movimentos de educação de adultos, bem como do momento em que estava exilado e, mesmo assim, trabalhando em prol da alfabetização de adultos.

Esse momento inicial, em que Freire está no Brasil, foi marcado por uma necessidade da alfabetização e conscientização de adultos, em virtude do interesse no aumento do número de votantes entre as grandes massas, já que, à época, os analfabetos eram impedidos de votar.

Olhando para essa relação e para esse momento, percebemos o porquê de sua pedagogia estar fortemente e quase que exclusivamente voltada ao público de jovens e adultos, principalmente tendo em vista sua alfabetização. Mesmo que Freire, em alguns momentos, discuta a educação de forma geral, seu foco está nos jovens e adultos. Esse é um ponto de diferenciação com a PHC, que tem um grupo com faixa etária específica, mas pensa a educação em sua totalidade.

Segundo Saviani (2013c), a PHC, por sua vez, tem como marco de elaboração o ano de 1979, quando ele coordenou a primeira turma de doutorado da PUC-SP e quando a discussão sobre uma perspectiva dialética na abordagem da educação tornou-se mais ampla e coletiva.

Com relação às obras que compõem o arcabouço da PHC, temos *Escola e democracia*, com artigos escritos e anteriormente publicados entre 1980 até 1983, ano em que a obra foi publicada em sua totalidade, e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, composta por textos publicados de 1983 até 2003 e que segue como uma continuação dos estudos e avanços da PHC, esboçados em *Escola e Democracia*. Esses textos são, como diz o autor, escritos datados, porém, que trazem reflexões pertinentes que não se esgotam. Ele continua:

Quanto ao surgimento da pedagogia histórico-crítica, devemos distinguir duas coisas: de um lado, a emergência de um movimento pedagógico; e, de outro, a escolha da nomenclatura. Enquanto movimento pedagógico, veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Sua formação ocorre no final da década de 1970. Uma das marcas da década de 1970 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. Mas era um movimento que não estava vinculado apenas à situação brasileira. Era um movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970 [...]. (SAVIANI, 2013c, p.111).

Esse movimento histórico internacional ao qual Saviani se refere diz respeito ao Movimento de maio de 1968, em que houve uma tentativa de revolução social por meio da revolução cultural, cujo epicentro foi Paris. A revolução chegou a ameaçar a ordem existente, mas foi dissolvida. Desse viés é que saíram as tendências para se interpretar o porquê tal revolução não deu certo. Essas teorias, de modo geral, concluíram que a educação estaria à serviço da sociedade e que serviria como reprodutora social, sendo denominadas por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas. Elas ganharam destaque nas discussões educacionais do Brasil, fazendo a crítica social, mas sem construir uma proposição pedagógica, o que acaba por desmotivar o movimento de caráter progressista (SAVIANI, 2011; 2013c).

Desse contexto surge a necessidade de superá-las, no sentido de fazer a crítica ao social ao mesmo tempo em que a análise dialética de que, se a educação

sofre influências, ela também pode ser utilizada como um mecanismo à serviço da classe trabalhadora.

Percebemos, então, a elaboração dessa pedagogia fortemente vinculada à necessidade de discussão, no campo educacional, de uma tendência que não somente debatesse criticamente os problemas presentes na materialidade, mas que também ajudasse a apontar caminhos para a luta pela transformação social.

Ressaltadas algumas questões importantes das duas abordagens em análise, a seguir, concentramo-nos em examinar as concepções teóricas e filosóficas da PL e da PHC.

3.2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS ABORDADAS

Começamos essa subseção com a seguinte pergunta: Qual a importância de saber a fundamentação filosófica de uma pedagogia? De acordo com Saviani (2013d), podemos conceituar a filosofia como “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”; nesse sentido, uma filosofia da educação seria “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 2013d, p. 24).

A importância de se saber sobre essa fundamentação, em especial, se justifica no fato de que “[...] a prática pedagógica é sempre tributária de uma determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (SAVIANI, 1990, p. 8). Assim, as ações que resultam na escola são embasadas (tendo-se consciência ou não disso) por uma ou mais filosofias, articuladas a uma concepção de homem e mundo.

Ao buscarmos a fundamentação de ambas as pedagogias analisadas, pretendemos contribuir, mesmo que minimamente, para se pensar a prática docente. E ao discutir sobre a concepção de homem em cada uma das abordagens, buscamos entender *se e de que modo* essa concepção se liga à discussão da educação, em especial, a educação escolar e como os conteúdos a serem trabalhados são entendidos e selecionados.

3.2.1 Fundamentação teórico-filosófica da Pedagogia Libertadora

Iniciando pela PL, a obra *Educação como Prática da Liberdade* foi concluída em 1965, enquanto Freire estava no Chile, mas só chega ao Brasil em 1967. A organização da obra é esta: uma apresentação de Francisco Correia Weffort (intitulada *Educação e Política*); *Capítulo 1 - A Sociedade Brasileira em Transição*; *Capítulo 2 - Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática*; *Capítulo 3 - Educação Versus Massificação*; *Capítulo 4 - Educação e Conscientização*; agradecimentos e esclarecimentos.

Nessa obra, Freire aborda a sociedade aberta, a sociedade fechada e as sociedades que estariam em transição, situação em que se encontrava o Brasil. A educação, portanto, refletiria isso, pois os temas de uma sociedade fechada não mais satisfaziam a sociedade em trânsito (FREIRE, 1967). Ao abordar a inexperiência democrática herdada pelo Brasil, com base em Caio Prado, Freire fala sobre as marcas desde a colonização com base na exploração, na colonização comercial, não com intuito de criar uma civilização, uma vez que não se possibilitava o diálogo.

Nesse sentido, busca-se

[...] uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de 'democratização fundamental', que nos caracterizava. Que não descurasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro (FREIRE, 1967, p. 85).

Para tanto, de acordo com o autor brasileiro, era necessária uma educação crítica para a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, de modo a não apenas superar o analfabetismo, mas também a inexperiência democrática.

Embasado em Álvaro Vieira Pinto, Freire escreve sobre os tipos de consciência: a consciência crítica, a ingênua e a mágica. Buscava-se na educação algo que proporcionasse aos homens os meios de superar a consciência e as atitudes ingênuas e mágicas, para atingir uma consciência e atitudes críticas. A resposta para isso, segundo Freire (1976) parecia estar em "a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da

educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.” (FREIRE, 1976, p. 107).

A partir de tais reflexões, o autor indica a importância do diálogo em contraposição ao antidiálogo:

[...] que implica numa relação vertical de A sobre [sic] B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1967, p.108).⁴³.

Na sequência do trabalho, aborda as fases de elaboração e de execução do método, para se trabalhar com as palavras geradoras, que já foram abordados no capítulo 1 desta pesquisa.

Para essa obra, ele utiliza uma gama de autores, tais como: Erick Kahler, Karl Jaspers, Erich Fromm, Hans Freyer, Zevedei Barbu, Boris Pasternack, Karl Popper, Guerreiro Ramos, Celso Furtado, Tristão de Ataíde, Simone Weil, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Toqueville, Gilberto Freyre, Gabriel Marcel, Caio Prado, Oliveira Viana, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Emanuel Mounier, Wright Mills, Aldous Huxley, Dewey, entre outros.

Segundo Saviani (2013a), “as referências teóricas do livro remetem, pelo aspecto filosófico, ao existencialismo (personalismo) cristão.” (SAVIANI, 2013a, p. 326). Por isso, buscou apoio nas obras de Karl Jaspers, Erich Fromm, Hans Freyer, Tristão de Ataíde, João XXIII, Simone Weil, Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier (SAVIANI, 2013a).

Ainda segundo Saviani (2013a), “[...] pelos aspectos histórico-cultural e sociopolítico, a referência teórica é encontrada nos chamados ‘intérpretes do Brasil’, em especial os intelectuais do ISEB [...]” (SAVIANI, 2013a, p. 326), com grande apoio nas obras dos isebianos históricos, sendo eles: Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré. Aparecem, ainda, entre os “interpretres do Brasil”, Celso Furtado, Fernando de Azevedo, Caio

⁴³ Nessa citação, Freire traz uma nota: “Ver Jaspers, Karl – Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo.” (FREIRE, 1967, p. 108).

Prado Júnior, Viana Moog, Rugendas, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Antonil, Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013a).

Percebemos que essa base está fortemente vinculada à sua experiência e às influências do ISEB. A autora Vanilda Paiva (2000), em *Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo*, aborda sobre essas influências, não só nos autores que Freire utilizou, mas nos autores que os autores das referências de Freire utilizaram, fazendo, com isso, um trabalho de resgate das fundamentações presentes na obra de Freire. Segundo ela,

Tal como ocorria com os “isebianos históricos” e com os intelectuais católicos do período, o existencialismo aparece nos escritos de Freire em íntima conexão com o historicismo e o culturalismo, surgindo igualmente ao lado de uma influência mais ou menos difusa do hegelianismo. Não se pode excluir a hipótese de que Freire tenha sido atingido pela mobilização intelectual do final dos anos 40 (período de sua formação universitária) e início dos anos 50 em torno do IBF: observa-se que entre os autores estrangeiros por ele indicados encontram-se diversos cujas obras também tinham livre trânsito entre os intelectuais do Instituto Brasileiro de Filosofia. No entanto, uma parte dos seus “livros-fonte” foi lida e estudada em consequência [sic] de influências recebidas durante os anos 50, ou seja, em conexão com a recepção de idéias [sic] difundidas nas obras dos “isebianos históricos”. (PAIVA, 2000, p. 98).

A autora ressalta que Freire fez uma tentativa de tradução pedagógica do “existencialismo-culturalista”, tentando conciliar o hegelianismo, o culturalismo e o existencialismo cristão (PAIVA, 2000). Além disso, ela argumenta que o autor nas obras *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965), abre seus trabalhos com uma tentativa de análise, tal como sugerida por Marcel, da “situação fundamental do homem”, e, para isso, procura indicar o que seria o essencial do homem em sua existência. Ao se referir à obra de 1959, em que Freire descreve um homem relacional, Paiva (2000) menciona que esse é

Capaz de perceber a dimensão temporal da existência, o homem é um ser histórico e criador de cultura que só vive autenticamente quando se acha comprometido com a sua “circunstância”. [...] Nesse contexto, Freire se apoia de maneira bastante direta sobre o trabalho de Roland Corbisier. As mesmas idéias [sic] aparecem de forma mais desdobrada em *Educação como prática da liberdade*, já então sem a referência de Corbisier. O homem é igualmente definido como um ser de relações que não está apenas “no mundo mas com o mundo” e

que ao responder aos desafios colocados pelo mundo altera este e a si mesmo. (PAIVA, 200, p.100-101).

Em *Educação como prática da liberdade* (1965), Freire enfatiza que, além de ser um ser de relações, o que diferencia o homem, é a sua capacidade de transcender:

[...] A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do seu ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação [...]. (FREIRE, 1967, p. 40),

Essa transcendência ligada com o “seu Criador” está fortemente fundamentada no idealismo cristão, como indica Machado (2016):

É evidente que, para Freire, os homens enquanto indivíduos expressam a materialização da inteligência divina, isto é, existe uma natureza humana dada pela sua ligação com o criador que está presente em todos os homens. Essa inteligência é que possibilita a humanização enquanto “vocação histórica”. Cumprir a “vocação histórica” dos homens é levar a cabo a ação do “ser mais” no processo de humanização. Portanto, os indivíduos inconclusos, à medida que se fazem como homens, devem transcender, se aproximar, enquanto se aprimoram, da inteligência divina. Essa é, sem dúvida, uma evidência do idealismo cristão. (MACHADO, 2016, p. 91).

Fundamentando-se em Erich Kahler, na *Historia Universal del Hombre*, Freire (1967) argumenta que,

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p. 41).

Por vezes, o autor se refere a conceitos e definições que podem, em um primeiro momento, lembrar conceitos marxistas ou materialistas, mas que, quando melhor analisados, remetem a outros autores e métodos. Um desses casos é a aproximação que Freire tem com o conceito de cultura, com grande influência de

Corbisier, a partir de uma análise culturalista para pensar o mundo. Na visão de Paiva (2000),

[...] Diz Corbisier: “O mundo da cultura é um mundo em trânsito, afetado em suas entranhas pelo tempo, pela historicidade, que também afeta, em sua estrutura, o ser do homem”. Ao fazer cultura, portanto, o homem transforma a natureza e a si mesmo e para chegar a essa conclusão Corbisier não precisa ler Marx: ela decorre de um culturalismo com tinturas hegelianas. (PAIVA, 2000, p. 68).⁴⁴

Já a obra *Pedagogia do Oprimido* também é dividida em quatro capítulos: *Capítulo 1 - Justificativa da pedagogia do oprimido; Capítulo 2 - A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica; Capítulo 3 - A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade; e Capítulo 4 - A teoria da ação antidialógica*. Constam também no livro um prefácio da professora Ernani Maria Fiori, intitulado *Aprender a dizer a sua palavra*, e uma introdução de Freire, intitulada *Primeiras palavras*.

Nessa obra, Freire aprofunda alguns pontos já mencionados em *Educação como Prática da Liberdade*, ressaltando que, nesse novo trabalho, a preocupação era apresentar alguns aspectos do que vinha chamando de pedagogia do oprimido:

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) não deixa explícita uma crítica ao sistema capitalista. Ao pensar no decorrer de suas obras, considerando o livro *Educação como prática da liberdade*, ele avança a discussão ao trazer conceitos de classes que precisam transformar a realidade, fazendo uma ação em conjunto, em que as lideranças devem pensar com as massas, e não apenas buscar guiá-las:

O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens.

⁴⁴ A obra de Corbisier, citada pela autora, é esta: CORBISIER, Roland. **Formação e problema da cultura brasileira**. 2. ed., Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1959.

Afirma-se, o que é uma verdade, que esta transformação não pode ser feita pelos que vivem de tal realidade, mas pelos esmagados, com uma lúdica liderança. (FREIRE, 1987, p. 126-127).

Apesar desse excerto, o conjunto da obra se atém a fazer uma crítica e a buscar a superação da relação oprimido-opressor, para que ocorra a libertação dos sujeitos. Isso deixa margem para o autor seja utilizado por diferentes vertentes.

O autor ainda aborda a preocupação sobre os oprimidos quererem se libertar da opressão para se tornarem opressores. Nessa relação, o medo que os oprimidos teriam da liberdade seria forte o suficiente para a libertação, tanto dos oprimidos quanto dos próprios opressores.

Na obra, Freire apresenta o conceito de, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 1987, p. 38). A práxis é indispensável para a libertação dos homens.

O autor também critica a educação bancária, como já abordado no primeiro capítulo, propondo, portanto, uma nova forma de educação que supere as relações de opressão. Essa forma de educação seria composta da alfabetização e da pós-alfabetização, desenvolvidas por meio de palavras e temas geradores.

Com relação às críticas à educação feita por Freire, Paiva (2000) destaca que

A crítica à educação verbalista, ao ensino ornamental e literário calcado sobre a memorização e a serviço do bacharelismo, com caráter acadêmico e propedêutico, aparece de maneira idêntica em Freire, Jaguaribe, Corbisier, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, ou nos renovadores, sendo citados por Freire, entre eles, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Por detrás dessa crítica, não estava apenas o desenvolvimento isebiano. Estava também uma visão “renovadora” do processo educacional tanto quanto o rastro do vitalismo orteguiano (tenha Freire lido ou não Ortega na época), os quais eram absolutamente compatíveis. Se o homem precisa estar integrado na sua realidade para viver uma “vida autêntica”, não-alienada, a sua educação deve responder às exigências da “circunstância”, deve responder à vida. No nosso caso concreto, deveria responder a nossas “condições faseológicas”, à “transição de fase”: ao desenvolvimento, à formação da nacionalidade pela formação da sociedade civil, à participação democrática. Ora, a Escola Nova propunha não apenas um sistema de ensino que respondesse às necessidades sociais (então traduzidas como necessidades de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento), mas também uma prática pedagógica ligada à vida, que Freire tenta realizar não apenas no nível da escola mas também da pequena comunidade. (PAIVA, 2000, p. 116-17).

Assim, a crítica à educação bancária acaba por generalizar o processo de transmissão de conhecimentos como se esse estivesse apenas à serviço da dominação da classe opressora perante a classe oprimida. Essa generalização influenciou o modo pelo qual Freire desenvolveu o método e a forma de seleção dos conteúdos, ou temas, a serem discutidos.

Nesse livro, Freire, além de continuar com alguns de seus referenciais do primeiro livro, como Albert Memmi, Erich Fromm, Karl Jaspers, Álvaro Vieira Pinto, Hans Freyer e Whight Mills, agrega outros autores até então não tinham sido mencionados: Marx e Engels, Ernesto Guevara, Lênin, Mao Tsé-Tung, George Lukács, Rosa Luxemburgo, Karel Kosik e Fidel Castro. Isso possibilita algumas diferenças em alguns de seus pontos e abordagens, como a relação sobre transformação da situação de exploração, que, se no primeiro livro aparece mais como uma transformação dentro do sistema, com grande influência do nacional-desenvolvimentismo do ISEB, neste segundo, se mostra mais como uma transformação do sistema. Para o autor,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 37).

Segundo Saviani (2013a),

Vê-se que em *Pedagogia do Oprimido* os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria. Além de Marx, Engels e Lênin, temos Rosa Luxemburgo, Lukács, Mao Tse-Tung, Lucien Goldmann, Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*. Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial. [...]. (SAVIANI, 2013a, p. 331).

A concepção filosófica do autor é diversificada e bem controversa, segundo Zanella (2010):

O debate acerca de qual seria a filosofia de Paulo Freire é polêmico e complexo. Talvez esta dificuldade tenha origem no próprio Paulo Freire. Num artigo denominado "O plantador do futuro", afirma Gadotti: "conversei várias vezes com ele sobre isso. Ele sempre se esquivava. Dizia que isso não era importante. De fato, ele não se interessava muito em saber quais eram os autores ou as correntes filosóficas que o influenciaram. Não é fácil inseri-lo dentro de alguma corrente pedagógica" (2005, p. 12) No mesmo artigo, continua "Linda Bimbi, no belo prefácio da edição italiana da Pedagogia do oprimido, afirma com razão, que Paulo Freire é 'inclassificável" (p. 14). Por fim, Gadotti conclui dizendo que a única forma de classificar Paulo Freire é classifica-lo como humanista. Indagamos: qual é o humanismo de Paulo Freire? (ZANELLA, 2010, p. 104).

Para Azevedo (2010),

A gênese ideológica de Paulo Freire, isto é, a percepção das fontes filosóficas que o grande educador brasileiro bebeu, como, por exemplo: Tristão de Atayde, Jacques Maritain e o neotomismo, o personalismo de Mounier, o existencialismo de Kierkegaard, a existência concreta de Marcel, a incompletude do ser humano de Heidegger, a relação dialógica de Karl Jaspers, o neomarxismo de Eric Fromm e a educação como política de Gramsci. (AZEVEDO, 2010, p. 38).

Já na visão de Orso (1999),

Paulo Freire, além da religião, também foi muito influenciado pelas filosofias humanista, existencialista, personalista e marxista. Sempre articulou fé, razão e luta. Teve suas raízes, articulou e conciliou religião (mesmo que inconscientemente), filosofia e sociologia. Sua ligação com a religiosidade tem influenciado na escolha dos pensadores nos quais buscou inspiração filosófica para seu trabalho e luta. Buscou justamente naqueles ligados à religião. [...] Porém, se por um lado sofre influências do personalismo e do existencialismo não deixou de perceber suas limitações. (ORSO, 1999, p. 18).

Com relação à fundamentação de Freire no existencialismo, Zanella (2010) enfatiza que, "[...] embora faça referência a Sartre, é o existencialismo cristão de Jaspers e Gabriel Marcel que predomina", ainda segundo o autor "o método

filosófico do existencialismo, tanto cristão, quanto ateu, é o método fenomenológico” (ZANELLA, 2010, p. 108).

Além da fenomenologia existencial cristã, Freire também se influenciou pelo pragmatismo, filosofia de educação de John Dewey (ZANELLA, 2010). Essa influência de Dewey pode ser associada pela aproximação e admiração de Freire por Anísio Teixeira, autor que introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. De acordo com Gadotti (1996),

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia [sic] de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se a mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e muito menos, sozinha. (GADOTTI, 1996, p. 113).

E essa aproximação pode ter sido um dos fatores de influência para a proposição do seu método “ativo e dialogal”, com a secundarização da escola e do professor, chamado agora de educador.

Em sua fundamentação, em diferentes obras, aborda-se uma concepção de homem. No artigo *O papel da humanização na educação* (1969), Freire considera o ser humano como um ser no mundo e com o mundo, um ser incompleto que se sabe incompleto e que busca resolver sua incompletude. Nesse sentido, entende que não pode existir uma ação educativa isenta de um conceito de homem e mundo; logo, não pode haver uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação no mundo, ou se, para outros, um ser da transformação, as ações educativas, os métodos e objetivos serão escolhidos e utilizados de acordo com esse entendimento e essa concepção.

Pensando nisso, para Freire (1987), o que distingue os homens dos demais animais é a consciência que têm, não só de suas atividades, mas deles mesmos:

[...] Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade. (FREIRE, 1987, p. 88).

Sendo assim, os homens diferem-se dos animais, pois conseguem ter consciência sobre a sua atividade, “separando-se” dela e refletindo sobre. Os animais, por sua vez, a realizam por instinto, ficando presos à sua espécie e “fechados em si mesmos”; não têm a consciência sobre a ação, nem mesmo a possibilidade de escolha. Os animais, desse modo, vivem o presente, um “presente contínuo”, não tendo uma história e não planejando um futuro.

O ser humano, diferentemente dos animais, tem consciência de sua atividade, age com finalidades estabelecidas, atua sobre o mundo e modifica a si mesmo. Não apenas vive, mas existe, existência que é histórica (FREIRE, 1987).

Nesse viver consciente do viver, nesse modificar o meio e ser modificado, e ensinar as futuras gerações sobre seus modos de viver, o ser humano se torna um ser histórico. Além de ser um ser histórico, Freire (1982) assinala outra distinção, embasado em Karl Marx, de modo específico na obra *O Capital*, quando fala no conceito de trabalho:

Há uma outra distinção fundamental entre as relações dos seres humanos com o mundo e os contactos dos animais com ele: somente os seres humanos trabalham, em sentido rigoroso. Ao cavalo, por exemplo, lhe falta o que é próprio aos seres humanos e a que Marx se refere no seu exemplo das abelhas: ‘Al final del proceso de trabajo brota un resultado que antes de comenzar el proceso ya existia en la mente del obrero, un resultado que tenia ya existencia real’. A ação que não tenha esta dimensão não é trabalho. Nos campos como no circo, o trabalho dos cavalos reflete o trabalho dos seres humanos. A ação é trabalho não por causa do maior ou menor esforço físico despendido nela pelo organismo que atua, mas por causa da consciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atue sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados. Mas ainda, para que a ação seja trabalho, é preciso que dela resultem produtos significativos que, separando-se do produtor, se podem dar à sua reflexão crítica ao mesmo tempo em que o condicionam. (FREIRE, 1982, p. 69, grifos nossos).

Nesse sentido, entende-se por trabalho uma ação com finalidade, que foi elaborada duas vezes, sendo a primeira delas na mente.

Ainda entre as diferenças entre homem e animal, Freire ressalta que somente os primeiros são seres da práxis, entendida como ação e reflexão:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui 'atos-limites', não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica. (FREIRE, 1987, p. 92).

Com base na noção de práxis, entende-se que a teoria está em plena relação com a prática; não há prática sem teoria, e a teoria não fazendo sentido sem sua ligação com a prática. E essa práxis possibilita, além da produção de bens materiais, a produção de “instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 1987, p. 92).

Por meio de sua ação transformadora na realidade, os homens, de maneira simultânea, criam a história e se fazem seres históricos e sociais (FREIRE, 1987). Entendendo essa relação, Freire (1979) argumenta que a estrutura social não é só mutável, assim como não é só estática. O que permanece é o jogo dialético entre mudança e estabilidade, que, por sua vez, são resultado da ação “[...] do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural.” (FREIRE, 1979, p. 25). E por ser um mundo feito pelos homens, por eles pode ser transformado.

No tocante à análise sobre a concepção de homem especificamente na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire a faz em vários momentos e passagens, retomando muitas vezes os conceitos. De maneira geral, o homem é considerado como um ser incompleto, que, ciente de sua incompletude, busca, por meio da educação, superá-la para, assim, “ser mais”. Esse “ser mais” está ligado à “vocação do homem”, que seria a sua humanização, a qual se oporia ao seu inverso também possível, a desumanização, não vista mais como vocação e sim como distorção da vocação de “ser mais”⁴⁵.

Para tornar a abordagem mais clara, começemos pela concepção relacionada à incompletude do homem. Nessa relação de ser o homem incompleto, ele se diferenciaria dos animais, pois esses não têm consciência de que são seres

⁴⁵ A notação utilizada por Freire para destacar o termo foi o itálico; em nosso texto, utilizamos as aspas para indicar que é um conceito do autor.

inconclusos, são incapazes de se separar de suas atividades. “Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo.” (FREIRE, 1987, p. 88). Além disso, “[...] Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um ser ‘fechado em si’” (FREIRE, 1987, p. 89).

O autor pontua ainda que o animal é a-histórico e vive em um presente constante, sem um amanhã, um hoje ou um ontem: “[...] O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite assumir a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. [...]” (FREIRE, 1987, p. 89).

Já os homens se diferenciariam, pois, ao contrário então dos animais,

[...] ao terem consciência de sua atividade do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 89).

Ao se separarem do mundo e de separarem suas atividades de si mesmos, os homens ultrapassam, segundo o autor, as “situações-limites”⁴⁶, por meio de “atos-limites” que são “aqueles que se digeram à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1987, p. 90). Esses conceitos são tomados de Álvaro Vieira Pinto.

Diferenciando ainda os homens dos animais, Freire (1987) diz que, no mundo do animal, não há “situações-limites, e suas ações não são resultados de “atos-limites”:

⁴⁶ Em nota de rodapé (nota 14), o menciona que Álvaro Vieira Pinto trabalha com o conceito de “situações-limites”, encontra originalmente presente na obra de Jaspers. “Para Vieira Pinto, as ‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (mais ser). Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. II, p. 284.” (FREIRE, 1984, p. 90)

[...] como um “ser fechado” em si, ao “produzir” um ninho, uma colmeia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de “atos-limites” – respostas transformadoras. Sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora. Dai que seus produtos, fora de dúvida, “pertencam diretamente a seus corpos físicos, enquanto o homem é livre frente a seu produto”. (FREIRE, 1987, p. 91).

Essa última citação faz referência ao texto *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de Karl Marx, utilizado por Freire para embasar seu pensamento. Em vários momentos, o autor se refere ao homem como possibilidade de “ser mais”, citando que isso é uma vocação ontológica e histórica. Assim,

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 1987, p. 52).

Essa vocação histórica de “ser mais” estaria sendo impedida, em parte, pela educação, denominada por ele como “educação bancária”, a qual poderia o pensar criticamente. Para Freire (1987). “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (FREIRE, 1987, p. 61).

Esse homem também é definido como um ser da práxis (entendida como ação e reflexão), que, por sua vez, na prática social, se encontra tanto a práxis revolucionária quanto a práxis das elites dominadoras. A práxis é outro elemento que diferencia o homem do animal:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformada da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens implica. (FREIRE, 1987, p. 92).

Nessa relação do homem como um ser da práxis, o autor percebe nele a possibilidade de, por meio de seu trabalho, objetivar, conhecer e transformar o mundo. Partindo disso, do homem como ser inconcluso e inacabado, Freire argumenta:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 72-73).

A raiz da educação encontra-se na ideia do homem, na consciência de si. Com isso, levanta-se a seguinte questão: E a consciência de si advém do que? Ou ainda, de onde vem a produção do conhecimento? E qual é ou qual seria o primeiro fato histórico?

Nesse ponto, é possível fazer a leitura de que Freire tem uma visão idealista e não materialista do homem. A educação seria uma forma de atingir e buscar a humanização, e necessitaria ser permanente, tendo em vista a concepção do homem como um ser inconcluso. É importante ressaltar que essa inconclusão está ligada ao embasamento religioso que Freire tem e que percebemos em seus textos. Nesse sentido, esse homem inconcluso assim o é com relação a Deus.

Partindo dessa compreensão, na subseção seguinte, concentramo-nos na fundamentação teórica e filosófica da PHC.

3.2.2 Fundamentação teórico-filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica

Com a PHC, na obra *Escola e democracia* (2012; 2018), com sua primeira edição no ano de 1983, Saviani apresenta as primeiras elaborações sobre essa pedagogia. Esse livro foi publicado anteriormente em artigos separados e está dividido em quatro capítulos: *Capítulo 1 - As teorias da educação e o problema da*

marginalidade; Capítulo 2 - Escola e democracia I: A teoria da curvatura da vara; Capítulo 3 - Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara; e Capítulo 4 - Onze teses sobre educação e política. Na sua 43ª edição, publicada em 2018, foi acrescentado um apêndice, intitulado *Setenta anos do “Manifesto” e vinte anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica* e uma carta escrita por Zaia Brandão, respondendo a Saviani depois que ele escreveu sobre a crítica feita a ela e outros autores sobre o livro em questão.

Nessa obra, em seu primeiro capítulo, Saviani (2012; 2018) aborda as teorias que tiveram destaque no Brasil, entendendo-as e associando-as com o problema da marginalidade. Nesse sentido, faz uma leitura em que insere essas teorias em dois grupos: as teorias não críticas (a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista) e as Teorias crítico-reprodutivistas, nas quais estão as que mais ganharam destaque: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; a Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), de Althusser, e a que ele chama de Teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet.⁴⁷

O segundo capítulo é resultado de uma exposição oral, apresentada na Conferência Brasileira de Educação, em 1980, posteriormente transcrita e publicada. Nesse trabalho, o autor faz a defesa de três teses políticas: a primeira como uma tese filosófico-histórica “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (SAVIANI, 2012, p. 35); a segunda tese pedagógico-metodológica “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (SAVIANI, 2012, p. 35); e a terceira tese especificamente política “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2012, p. 35-36).

Dessa exposição recebeu algumas críticas, como é o caso da tese de doutorado de Clarice Nunes – *Anísio Teixeira: a poesia da ação* -, de 1991,

⁴⁷ Com relação a essa última, Saviani (2018) cita que a “teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L’ École Capitaliste en France* (1971). Chamo de ‘teoria da escola dualista’, porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.” (SAVIANI, 2018, p. 20).

transformada em livro em 2000, e o livro de Zaia Brandão - *A intelligentsia educacional – um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil* - de 1999, que também derivou de sua tese. Saviani (2018) responde, na 43ª edição de *Escola e democracia*, a essas críticas, nos apêndices da obra.

No terceiro capítulo, Saviani discute sobre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, abordando que a primeira seria uma pedagogia da essência e a segunda uma pedagogia da existência. Como resposta, propõe a elaboração de uma pedagogia para além da pedagogia da essência e da existência, por faltar nelas, segundo o autor, a perspectiva historicizadora.

Para tanto, apresenta a elaboração de um método composto de cinco momentos, a fim de superar as pedagogias até então difundidas, bem como servir de instrumento aos educadores preocupados com a transformação social. Nesse momento, sua pedagogia é nomeada como “pedagogia revolucionária”.

[...] A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 2018, p. 60-61).

Nessa obra, o autor explicita que o método proposto se funda na concepção dialética de ciência de Marx:

As reflexões desenvolvidas podem ser consideradas uma tentativa de aduzir elementos para a explicitação de uma definição de educação na qual venho insistindo há alguns anos³. Trata-se da conceituação de educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI, 1980a, p. 129). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. **Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto.** Não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista a ao qual se filiava Dewey. **É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no "método da economia política" (MARX, 1973, p.228-240).** Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. **Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica**

totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2018, p. 59, grifos nossos).

Saviani utiliza como base para essa obra autores que leu e teceu críticas: duas obras de Althusser - *Ideologia e aparelho ideológico de Estado (s/d)* e *Posições (1977)* -; a obra *L'École capitaliste em France (1971)*, de Boudelot e Establet, e a obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (1975)*, de Bourdieu e Passeron.

Dentre os autores citados, aparece o referencial marxista, a exemplo de Gramsci, Marx, Vázquez, Snyders, Suchodolski e; Goldmann, que são novamente citados na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (2013c)*. Nessa obra, com primeira edição de 1991, apresenta novas contribuições a respeito da elaboração e do desenvolvimento de sua pedagogia. A obra é dividida em seis capítulos, que também foram publicados anteriormente, apenas o sexto capítulo foi produzido exclusivamente para o livro. Na organização da obra, encontramos: uma introdução, intitulada *Escola e Saber Objetivo na Perspectiva Histórico-Crítica*; *Capítulo 1 - Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*; *Capítulo 2 - Competência Política e Compromisso Técnico (o Pomo da Discórdia e o Fruto Proibido)*; *Capítulo 3 - A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira*; *Capítulo 4 - A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar*; *Capítulo 5 - A Materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica*; e *Capítulo 6 - Contextualização Histórica e Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica*.

Na totalidade do livro, o autor apresenta o papel da educação escolar, a partir de conceitos como: segunda natureza, *habitus* e clássicos. Além disso, encontramos a história de elaboração da PHC e o seu *status* em relação às demais tendências críticas educacionais do Brasil, apresentando os desafios para sua implementação.

Nessa obra, Savini (2013c) indica os autores utilizados:

[...] finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do

materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976^a, 1976^b e 1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002). (SAVIANI, 2013c, p. 125).

Nessa concepção, entende o homem por meio dos estudos de Marx, sendo um ser histórico-social, que modifica a natureza por meio do processo de trabalho, ao passo que por ele é modificado. O trabalho, portanto, é o que vai diferenciar o homem dos demais animais.

Na introdução da obra, Saviani (2013c), ao falar sobre os tipos de saber, apresenta a concepção de homem que embasa a PHC:

[...] Isto porque o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2013c, p. 7).

O primeiro capítulo do livro também aborda essa concepção de homem, uma vez que a natureza da educação está vinculada à compreensão da natureza humana e desse homem que, diferentemente dos animais, adapta-se à natureza e adapta a natureza a si, por meio do trabalho:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transforma-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que

diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2013c, p. 11).

Ainda na introdução, o autor explica que o fato de o homem não se tornar homem naturalmente faz com que haja a necessidade de aprender a ser:

O fenômeno anteriormente apontado manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. [...]. (SAVIANI, 2013c, p. 7).

Nesse sentido, a necessidade da escola se materializa na necessidade de o homem aprender a ser homem. Em outras palavras, é preciso apropriar-se do que já foi desenvolvido e elaborado pelo conjunto da humanidade, expresso por meio da cultura, que representa tudo aquilo que o homem produz. Todavia, é humanamente impossível apropriar-se de tudo o que já foi produzido pela humanidade, por isso, é necessário (e esse é o papel da escola) selecionar, sistematizar e organizar, da totalidade, aquilo que mais rico e elaborado foi produzido.

Para PHC, essa é uma tarefa essencial:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013c, p. 8-9).

É perceptível a defesa dessa pedagogia da forma mais desenvolvida do saber, pois “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2013c, p. 13). Disso advém a compreensão da especificidade da educação e do trabalho educativo como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013c, p. 13).

Desse primeiro aspecto, isto é, da identificação dos elementos que precisam ser assimilados, Saviani (2013c) indica ser necessário “distinguir entre o essencial do acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2013c, p. 13), abordando a noção de “clássico”. Para o autor, clássico é tudo aquilo que “resistiu ao tempo”, e o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Na obra, reforça-se a todo o momento que a escola precisa trabalhar com o que de mais desenvolvido já foi produzido, sendo ela a instituição cujo papel recai sobre a socialização do saber sistematizado. “[...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013c, p.14), uma vez em que, para o acesso e a apropriação da cultura popular e do saber espontâneo, não se faz necessária a existência da escola, pois se aprende no dia a dia. Desse modo, a educação, e em especial a educação escolar, é vista como essencial nessa pedagogia, pois está ligada à própria natureza humana, e o fato de precisarmos aprender é o que nos torna seres humanos.

A PHC está fundamentada no MHD, a partir da concepção e compreensão de homem, de mundo e de sociedade. Esse método é entendido na relação em que a sociedade se organiza, tendo em vista o movimento dialético e a história. Segundo Saviani (2013c),

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, tratou-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013c, p.119-120).

Embasada por essa concepção, a PHC busca compreender a história, por meio de suas relações sociais de lutas e embates, e entender como a educação está inserida nesse processo.

Na sequência, o autor retoma a fundamentação no materialismo, por compreender que esse método é uma fonte que remete aos clássicos, mas que esses clássicos devem ser entendidos em sentido amplo

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos, aqui, em sentido amplo. (SAVIANI, 2013c, p.124).

O MHD é um método de análise social, elaborado por Marx e Engels⁴⁸, dois pensadores revolucionários alemães do século XIX. A elaboração dos fundamentos de tal método, segundo Tonet (2009), encontra-se principalmente na obra *A ideologia alemã* (1932)⁴⁹.

A respeito do MHD, Orso (2014) argumenta que

[...] a *concepção materialista histórica dialética* parte do pressuposto de que os indivíduos não são definidos pela natureza, nem por uma pré-determinação superior, ou por predestinação. Ao contrário, são

⁴⁸ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Friedrich Engels (1820-1895) era um empresário industrial e teórico revolucionário prussiano. Ambos elaboram o MHD e dedicaram suas vidas à luta contra a exploração social. Fundaram a Liga dos Comunistas, em 1848, e a Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1864.

⁴⁹ A obra foi escrita como manuscrito e concluída em 1846, porém, não foi publicada por questões editoriais. Permaneceu inédita até 1932, sendo literalmente exposta a “crítica roedora dos ratos”.

determinados pelo modo de organização social. Ou seja, são produtos sociais. Esta concepção não desconsidera o fato de que os homens são produtos da natureza. Contudo, parte do pressuposto de que a realidade é permeada por contradições que permitem aos homens se transformar pelo processo de trabalho, de tal modo que, por meio da interação com a natureza e com os demais, conseguem superar sua estrita condição de animalidade e ascender à condição de homens, animais diferenciados, que adquirem a capacidade de pensar e produzir voluntária e intencionalmente a sua existência. [...] parte do pressuposto de que a sociedade é contraditória e, portanto, dinâmica, não estática. (ORSO, 2014, p. 172).

Trata-se, na realidade, de um método que busca não apenas compreender a realidade, mas também superá-la. De acordo com Masson (2007), é um método de “interpretação da realidade, com o objetivo principal de contribuir para desvelar o real e para uma possível modificação prática dessa realidade” (MASSON, 2007, p. 106), pois, segundo Marx (2009), na tese 11 sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2009, p. 122).

Por meio desse método, é possível compreender o homem como um ser social e histórico, formado a partir do trabalho, o qual, por sua vez, refere-se a toda ação intencional pensada e realizada, e não somente aquilo que comumente se compreende como emprego. O ser humano realiza o trabalho duas vezes, primeiro em sua cabeça (com o planejamento de como, quando, com que meios, de que maneira) e depois com a sua realização concreta.

Segundo Engels (s/d), o trabalho “é condição básica e fundamental de toda a vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, s/d, p. 4). E é o trabalho que distingue o homem dos demais animais, segundo Marx; Engels (2009):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

No ato de se manter vivo, o homem - diferente de outros animais que se adaptam à natureza – adapta a natureza a si, fazendo, assim, uma transformação na própria natureza e, de maneira dialética, nele mesmo. Isso se evidencia no texto de Engels (s/d), ao tratar do processo de mudança dos macacos antropomorfos em

homens, em que “a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, s/d, p. 7).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza. Sendo o homem um ser natural, ele depende dela para sua sobrevivência, “mas a natureza humana não é fruto pura e simplesmente da natureza, é fruto também da sociedade, da cultura, da experiência historicamente acumulada” (DUARTE, 2013, p. 26). Para Duarte (2013),

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. [...]. (DUARTE, 2013, p. 26-27).

Esse caráter de apropriação de si mesmo como espécie humana está vinculado, de um lado, ao trabalho e, de outro, à historicidade humana. O que somos hoje, como humanos, vem da apropriação da cultura criada e desenvolvida pelo conjunto da humanidade.

Saviani (2019) relata que, enquanto cursava o terceiro ano de Filosofia na PUC-SP, se aproximou do método fenomenológico, com a descrição fenomenológica do sujeito humano:

Tal descrição fenomenológica impressionou-me por fornecer uma visão de certo modo completa da estrutura do homem, mas apresentava um resultado paradoxal, pois punha em evidência um ser constituído por elementos opostos. [...] O que a análise fenomenológica revelava, portanto, era que o homem se constituía como um ser paradoxal, ou seja, um ser estranho cujos aspectos se negavam entre si. (SAVIANI, 2019, p. 228).

Em razão disso viu a necessidade de incorporá-la ao método dialético, adotando o que ele chama de fenomenológico-dialético. Todavia, percebeu depois, com a leitura de Marx (especialmente da obra *O método da economia política*

(1973)), que “[...] não havia necessidade, para nomear o método, de anteceder o termo ‘dialético’ pelo prefixo ‘fenomenológico’” (SAVIANI, 2019, p. 229).

Ressaltados os conceitos teóricos e filosóficos que embasam as duas pedagogias em análise, a seguir, estabelecemos os aspectos de aproximação e distanciamento entre ambas.

3.3 PONTOS GERAIS DE APROXIMAÇÃO E DE DISTANCIAMENTO: A ESCOLA E OS CONTEÚDOS

A partir da análise da PL e da PHC, por meio de suas obras centrais, constatamos, que apesar de marcadas por um objetivo em comum (a transformação social)⁵⁰, o processo para atingi-lo e as fontes de fundamentação utilizadas têm alguns distanciamentos.

Mesmo que Freire se utilize em *Pedagogia do Oprimido* de autores marxistas, ele segue com seus referenciais e influências anteriores. E essas bases de fundamentação fazem-se presentes em seu método e, conseqüentemente, nas abordagens sobre os conteúdos/temas a serem trabalhados e o posicionamento com relação à escola.

Temos também, da análise dessas pedagogias, a questão da humanização. Enquanto para Freire é uma vocação, algo que nos seria dado misticamente, para Saviani, essa humanização precisa ser criada, aprendida, o que ocorre graças ao processo de trabalho.

É também a partir da categoria trabalho que encontramos na PHC a concepção de homem, tendo nele seu princípio fundador, ao passo que, na PL, se mescla uma perspectiva envolvendo o conceito de trabalho, mas também ganha um viés místico, ligado à fundamentação religiosa do homem como um ser inconcluso.

Essa compreensão da concepção de homem é fundamental na defesa que a PHC faz da importância da aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade para a formação do homem na condição de homem. Disso decorre a defesa do papel da escola como o espaço mais elaborado e desenvolvido para a socialização do saber para o conjunto da população. Já em Freire (1967; 1987), a relação com a escola e a compreensão sobre ela ocorre de

⁵⁰ Ressaltamos que Freire só se posiciona dessa forma na segunda obra analisada.

maneira diferenciada, pois o autor, ao fazer a crítica à educação de seu tempo (a Pedagogia Tradicional), reduziu a importância da escola, utilizando outras nomenclaturas e adotando outros espaços.

Esse é um ponto de distanciamento: a crítica feita à educação tradicional em sentido de superação por inclusão e de superação por exclusão, da qual vão se dar os encaminhamentos que se diferem para atingir determinado fim, que é o fim comum de superação da sociedade opressora.

Nesse sentido, apesar de ambas as pedagogias fazerem a crítica à forma como a educação era desenvolvida - Freire (1987) com a crítica à educação bancária e Saviani (2012; 2013c) às teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas -, as abordagens a partir das críticas são diferentes.

Um ponto chave para essa comparação é a crítica da Pedagogia Tradicional, que, em Freire (1987), aparece como “educação bancária”. Ao passo que Freire faz a crítica e se afasta dessa pedagogia, a PHC utiliza-se dela para superá-la, na perspectiva do método MHD de superar por incorporação.

Sendo assim, ambos entendem, em parte, o caráter mecânico e não reflexivo da educação tradicional, porém, se distanciam nesse ponto. Freire (1987) faz uma crítica bastante incisiva ao que ele chama de educação bancária, e busca novas formas de educação, especificamente na alfabetização de adultos, valorizando o diálogo, estabelecendo relações dos conteúdos com a vida dos educandos. Já Saviani (2012; 2013c) entende a crítica feita pela Escola Nova a essa educação, fazendo, também, um resgate histórico do desenvolvimento dessas tendências (com mais ênfase na Pedagogia Tradicional e Escola Nova), não apenas do método usado, mas de todo o desenrolar do processo histórico, percebendo a importância da Pedagogia Tradicional para a socialização do conhecimento científico. Nisso, por meio de uma nova tendência, busca a superação daquelas teorias anteriores por incorporação e não negação, valorizando os conteúdos e defendendo questões como o papel do professor, a apropriação de certos mecanismos, a escola e a sua importância na sociedade. Nas palavras de Saviani (2013c),

[...] Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo

automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. (SAVIANI, 2013c, p. 17).

Saviani (2013c) usa alguns exemplos elucidativos, como aprender a dirigir um automóvel, tocar um instrumento e se alfabetizar. Ao falar sobre a aprendizagem ao dirigir, ele aponta que,

[...] para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessário a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercitados, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade [...]. (SAVIANI, 2013c, p. 17-18).

A memorização e os automatismos são entendidos, nessa perspectiva, como processo fundamental para a interiorização da aprendizagem e para desenvolvimento da criatividade, uma vez que, depois de incorporados os elementos, ele pode agir livre e criativamente. Já em Freire (1967) essa mecanização e memorização acabam sendo mais negadas do que defendidas, ao mesmo tempo em que não são totalmente negadas:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na

emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. (FREIRE, 1967, p. 104).

Pode-se dizer que a preocupação estaria em uma alfabetização que não fosse somente mecânica, mas ocorre uma insistência grande nesse ponto e por vezes incisiva, em que é necessário tomar o cuidado para não incorrer no erro de equivocadas interpretações, como observado no excerto a seguir:

[...] O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação [sic] de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. [...]. (FREIRE, 1967, p. 111).

Essas abordagens são discutidas novamente em Freire (1987), por exemplo, ao enfatizar que a educação bancária distingue a ação do educador em dois momentos, em que, no primeiro, esse “exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas”, e, no segundo, “frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 69), destacando que os educandos ficariam com o papel de arquivarem a narração:

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 69).

Freire (1987), com sua crítica generalizada sobre o que chama de educação bancária, acaba por se aproximar da perspectiva da Escola Nova, não somente

condenando a transmissão, mas assimilando que o que a escola ensinava ou inculcava nos educandos era um conhecimento burguês, menosprezando a cultura que esses educandos tinham.

Isso, por sua vez, nos remete à discussão da compreensão do conhecimento nas duas pedagogias. Em Freire (1967; 1987), o conjunto de conhecimentos é elaborado e pensado a partir dos educandos, de suas palavras e temas geradores. Para Saviani, defende-se também um conjunto de conhecimentos e saberes *a priori*, uma vez em que esses são entendidos como essenciais no processo de desenvolvimento do sujeito. Todavia, Saviani (2013c) pensa em um currículo e defende os conteúdos curriculares, entendendo o currículo como a “organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013c, p. 17).

Ao falar sobre o conhecimento, Freire (1987) argumenta que esse precisa ser decidido e pensado junto com o povo, do contrário estaria se fazendo uma imposição e uma ação antidialógica, o que não seria coerente com a prática do educador revolucionário⁵¹.

Uma característica fundamental da ação antidialógica é a invasão cultural, que, segundo o autor, “[...] é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (FREIRE, 1987, p. 149).

Essa ideia de invasão também é retomada ao falar sobre a educação escolar, e mesmo Freire (1987), sendo um autor aberto e defensor do diálogo, acaba se tornando muito incisivo em várias de suas afirmações, de que um grande número de profissionais adere a uma ação antidialógica. Para ele, “qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a de que lhes cabe ‘transferir’, ‘levar’, ou ‘entregar’ ao povo seus conhecimentos, as suas técnicas” (FREIRE, 1987, p.153). O autor continua ainda dizendo que, para esses profissionais,

⁵¹ Em determinado momento, ao explicar sobre o método, Freire (1987) defende que alguns temas que não foram sugeridos pelos educandos podem ser sugeridos pelo educador, o que ele chama de “temas dobradiça”, e usa o exemplo do conceito antropológico de cultura. Todavia, na sua maioria, os temas são retirados depois do contato com os educandos.

Da mesma forma, absurda lhes parece a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. É que, para eles, “a ignorância absoluta” do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos. (FREIRE, 1987, p. 153).

É necessário, no entanto, fazer essa leitura com muito cuidado, no sentido de, por um lado, não negar que exista sim a intencionalidade em se ensinar esse e não aquele conteúdo, ou com uma determinada abordagem e não outra; e, por outro lado, não generalizar e classificar os conteúdos como pertencentes a uma ou outra classe, ou ainda que o educador que defenda um conjunto de conteúdos *a priori* seja um educador reacionário.

Nesse ponto, é possível perceber uma diferença no posicionamento dos autores e das referidas pedagogias quanto à questão da seleção e da organização dos conteúdos a serem trabalhados. Para Freire (1987), eles devem ser retirados a partir do contato com os educandos com quem se trabalha, e, quando necessário, podem ser acrescentados alguns temas que os educandos não sugeriram, mas que, de modo geral, foram estabelecidos depois da pesquisa com o povo. Para Saviani (2013c), é sim possível e necessário estabelecer um conjunto de conteúdos a serem trabalhados, entendendo que existe inúmeros conhecimentos desenvolvidos ao longo da história e que, por sua vez, precisam ser apropriados pelo conjunto da sociedade.

Temos, desse modo, na PHC a compreensão de que é fundamental que os conteúdos selecionados sejam contextualizados com a vida dos alunos e da sociedade em que eles fazem parte. Nesse aspecto as pedagogias dialogam, no entanto, deve se tomar o cuidado para não desconsiderar um determinado conhecimento por defini-lo como pertencente a uma classe e não a outra e caracterizá-lo como uma imposição ou, nas palavras de Freire, uma “invasão cultural”. Nesse ponto as propostas se distanciam, pois Saviani (2013c) entende o conhecimento como algo historicamente acumulado, defendendo a sua socialização como necessária para produção da humanidade em cada indivíduo.

Como destacado na seção 1.3 desta pesquisa, Freire (1987) argumenta que o diálogo não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de uma pessoa em outra. Nesse quesito, é importante constatarmos a distinção que se faz das proposições apresentadas na PHC, pois essa concebe o conhecimento como humano e social,

ou seja, ele não é de uma pessoa. Freire aborda essa questão por um plano subjetivo, enquanto que, para Saviani e para o próprio Marx, essa é uma questão social, necessitando discutir, por exemplo, a função e o caráter mediador do professor.

Outro elemento a se destacar são as nomenclaturas utilizadas nas abordagens em análise. Na PL, utilizam-se: educador, educando, círculos de cultura e as palavras e temas geradores. Na PHC, os termos são: professor, aluno, escola e os conteúdos.

Na PHC, existe a defesa da escola como o espaço mais elaborado e desenvolvido para a socialização do conhecimento, pois, segundo Saviani (2019), não é possível, na sociedade atual, compreender a educação sem a escola. Já para Freire (1967), ao invés de escolas seriam utilizados os Círculos de Cultura:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de 'pontos' e de programas alienados, programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizagem. (FREIRE, 1967, p. 103).

Com relação a essas aproximações e distanciamentos de conceitos, Robson Machado (2016) apresenta em sua pesquisa um quadro comparativo, destacando as principais diferenças entre as duas pedagogias estudadas.

Para esse pesquisador, a PL serviria para "Ampliar o leque de percepção dos sujeitos a respeito da realidade que o circunscreve, isto é, conscientizá-lo" (MACHADO, 2016, p. 196). A PHC, por sua vez, tem como função "Desenvolver em cada indivíduo singular o que foi construído historicamente pela coletividade dos homens" (MACHADO, 2016, p. 196), e, assim, possibilitar o trânsito do senso comum à consciência filosófica.

Dentre todos esses pontos, um de caráter central que, em nossa pesquisa, também se mostrou como eixo para a discussão é aquele que diz respeito aos conteúdos trabalhados, pois, como já mencionado e, enquanto na PL esses

conteúdos são retirados das experiências e das pesquisas com os educandos, na PHC, estabelecem-se conteúdos *a priori*, que são, por sua vez, selecionados com o objetivo de formar “[...] em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013c, p.13).

A defesa da escola, em especial a escola pública, se faz presente nas obras de Saviani e do conjunto de pesquisadores que trabalham pautados na PHC. Em Freire, essa escola fica em um segundo plano, sendo utilizada a nomenclatura “Círculos de Cultura” para substituí-la, o que acaba sendo um ponto de grande distância entre as pedagogias.

A defesa da escola na PHC assenta-se na compreensão da necessidade de formar o ser humano, que não nasce pronto, não nasce sabendo e não nasce completamente humano. Esse também precisa compreender o mundo em que vive, uma vez que existe uma realidade material a ser aprendida, e para que esse conjunto de conhecimentos seja apropriado pelo conjunto da população, deve ser pensado, organizado, sequenciado. Nesse caso, a escola torna-se essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, consideramos que tanto a PL quanto a PHC possibilitam significativas contribuições à educação, seja no período em que foram pensadas, pois foram uma resposta ao momento histórico de sua elaboração, seja atualmente.

Com relação à importância da escola, Saviani, abordando o trajeto histórico dessa instituição, ressalta a sua relevância no processo de desenvolvimento humano, já que a escola é o *lócus* mais elaborado para a socialização do conhecimento científico socialmente produzido pelo conjunto da humanidade. Esse autor entende, todavia, que a plena socialização desses conhecimentos não é possível, uma vez que a escola está inserida em um determinado contexto social, marcado pelo modo capitalista de produção. Na visão de Freire, a escola passa a ter um papel secundário, já que a ênfase está nos Círculos de Cultura.

Os conteúdos, em Saviani, são entendidos como fundamentais e devem ser sim estabelecidos, *a priori*, como o conjunto de conhecimentos que o indivíduo deve se apropriar para formar em si a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens. Em Freire, os conteúdos, por outro lado, devem ser retirados da prática dos educandos com as palavras e com os temas geradores.

Freire considera que o processo educativo deve ser baseado no diálogo e, em muitos momentos, critica a pura memorização, porém, não a nega totalmente. Saviani, a seu turno, compreende que a memorização e os automatismos são essenciais para o processo de desenvolvimento e para obtenção da autonomia e da criatividade.

Sendo assim, a PL de Paulo Freire é resultado do processo de democratização após o fim do Estado Novo (1945) e a elaboração da nova Constituição (1946), com um avanço nos movimentos de alfabetização, tendo em vista a impossibilidade de os analfabetos votarem. Com isso, ela é pensada tanto para alfabetizar como para conscientizar esses sujeitos. Na sequência do processo histórico, com a Ditadura de 1964, esse pensar pedagógico acabou sendo reprimido, em virtude das prisões e exílio do autor.

Além disso, a PL é fruto de uma fundamentação bem diversificada, que apresenta, em suas concepções, uma forte ligação com o pensamento isebiano da

década de 1950, conforme destacado por Paiva (2000). Em vista disso, articula diferentes correntes do pensamento, como o existencialismo, o personalismo cristão, o idealismo e ainda autores do campo marxista.

Para a PL, o homem é um ser incompleto e inconcluso, que, diferente dos animais, é ciente de sua inconclusão, buscando na educação uma forma de superá-la. Todavia, essa inconclusão nunca vai ser totalmente superada, já que é vinculada à ideia de ser perfeito e concluso, algo que é característico apenas de Deus.

A PHC, por sua vez, foi desenvolvida no decorrer do período da Ditadura de 1964, como uma necessidade de embasamento educacional com o viés e o comprometimento da superação das relações de exploração presentes na prática social. Ademais, buscou-se avançar em relação às teorias da educação até então difundidas, as quais são denominadas por Saviani como não críticas e crítico-reprodutivistas.

Com uma fundamentação nitidamente marcada pelo MHD, a PHC defende fortemente educação e os conteúdos no processo de desenvolvimento humano.

A concepção de homem, nessa pedagogia, está relacionada ao trabalho, e esse homem é um sujeito histórico e social. No decorrer do processo de desenvolvimento humano, para se manter vivo, foi preciso modificar a natureza e, com isso, transformar a si mesmo. Essa relação, por sua vez, não é biológica; tudo o que ele foi desenvolvendo e aprimorando não pode ser repassado geneticamente às futuras gerações, mas precisa ser aprendido. Em outras palavras, o homem (ser humano) precisa aprender a ser homem.

Em nossa análise, foi possível perceber que ambas as pedagogias têm um viés crítico, mas diferem com relação à crítica ao modo de produção capitalista.

Em Freire (1967), a ideia de transformação era voltada mais para uma mudança dentro do sistema e não um total rompimento com a sociedade capitalista, sendo necessária uma transformação da estrutura opressora. Nesse sentido, é importante salientarmos que, em sua origem, a PL não está assentada na superação do capitalismo. A crítica feita por ele acaba aparecendo, em alguns momentos, implicitamente e, no decorrer das obras, em alguns trechos, explicitamente. Isso é diferente na PHC, que desde o início deixa claro o seu compromisso, de pensar a educação a partir do viés de transformação. Saviani faz uma leitura das contradições presentes na sociedade e das dificuldades que a escola enfrenta na luta de tal

transformação, mas não desconsidera que essa educação tem um papel importante na formação da subjetividade de cada sujeito envolvido. Entendemos, contudo, que esse é um ponto que gera ainda controvérsias e merece um maior aprofundamento, em pesquisas futuras.

As duas propostas contribuem tanto para o momento em que foram desenvolvidas quanto para os dias atuais. Ao pensarem a educação de maneira crítica, tornam-na um espaço de luta de classes, sendo, então, impossível a defesa de qualquer neutralidade, o que não significa que elas não tenham objetividade.

Há, no entanto, que se ressaltar que, em seu panorama geral, as tendências se distanciam na forma de pensar a educação e em alguns pontos que, para nós, parecem centrais. Essas diferenças devem ser entendidas na relação história que cada autor tem ao elaborar a sua respectiva pedagogia.

Essa distância gira em torno da defesa e da seleção dos conteúdos escolares, bem como da própria escola. No contexto da PHC, os conteúdos pertencem ao conjunto da humanidade. A sua socialização ao conjunto da classe trabalhadora é, portanto, um direito, sendo necessária à sua transmissão-assimilação para o processo de desenvolvimento do sujeito envolvido. Há um conjunto de conhecimentos já elaborados do qual o sujeito precisa se apropriar. E a escola é a instituição que existe de mais avançada para a socialização desse conhecimento.

Já na PL, a partir das obras analisadas, foi possível concluir que esses conteúdos ficam vinculados aos sujeitos em processo de alfabetização ou pós-alfabetização, pois tanto as palavras como os temas geradores partem dos alfabetizandos. Todavia, o educador pode sugerir temas que não foram propostos (os chamados temas dobradiças), mas isso acaba ficando em um momento posterior, depois do contato com os educandos. Assim, não se tem *a priori* uma seleção de conteúdos necessários ao desenvolvimento. Além disso, diferentemente da PHC, na perspectiva da PL, a escola passa a ser secundarizada, pois valoriza-se o termo Círculos de Cultura.

Essa relação com os conteúdos e com a escola enquanto espaço formativo se dá pela compreensão e análise feita por Freire sobre o que ele chama de educação bancária. Isso se diferencia da crítica que Saviani faz da educação

tradicional; enquanto Freire a nega, Saviani a crítica e a incorpora em sua pedagogia.

Essas questões, de maneira nenhuma, diminuem a importância da leitura e da compreensão da PL, principalmente na sua especificidade, que é a educação de adultos, bem como todas as contribuições que Freire trouxe para o campo educacional, inserindo na pauta o oprimido e o analfabeto como sujeitos históricos que também têm contribuições a fazer. Sem contar as diversas questões que os textos dele remetem, como a cultura, o respeito, o diálogo, a humanização, entre tantas outras.

Compreendemos que ambas as teorias nos fazem pensar e nos instrumentalizam para lutar em prol de uma educação mais humana e para todos, entendendo que o conhecimento é histórico e, como o conjunto das riquezas humanas, pertence a todo o conjunto da população que o produziu.

A importância de se estudar as duas perspectivas pedagógicas está ainda na riqueza de conceitos que os autores nos apresentam e, por meio deles, discutir, compreender e atuar como sujeitos históricos em nossas práticas diárias, principalmente na educação.

Esperamos, com as reflexões propostas, que, de alguma maneira, esta pesquisa tenha aproximado o leitor dessas duas grandes pedagogias, entendendo com isso a importância de se pensar uma educação crítica, que sirva de base e de fundamento para formação da humanidade em cada sujeito envolvido. Além disso, almejamos que as discussões empreendidas tenham fomentado o interesse em aprofundar o estudo das obras que se referem a essas tendências clássicas da educação, bem como dos autores que as fundamentam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Claudia de Carvalho Cosmo. **Dermeval Saviani: professor intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ARAUJO, Maria Paulo; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree. (orgs). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- AZEVEDO, José André de. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.
- BAUER, Carlos. **História e o humanismo dialógico na obra de Paulo Freire**. 1. ed. Kindle Version: Lisbon, 2020.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **O governo Jânio Quadros**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Sobre a Doença. **Ministério da Saúde**, março de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização – uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, p.71-80, abril-junho 1963.
- CARVALHO, Talita de. Ditadura Militar no Brasil. **Politize, 18 de outubro de 2019**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CUNHA, Luiz Antônio. A atuação de Dermeval Saviani na Educação Brasileira: um depoimento. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CURY, Carlos Roberto J. Um pequeno depoimento. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DERISSO, José Luiz. **O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a Lei nº 9475/97**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 129-149.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação dos indivíduos. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Ebook Brasil, s/d. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9-21.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 27-64.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 08 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do processo. *Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, p. 5-24, abril-junho 1963.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p.136-195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 69-116.

GERHARDT, Heinz Peter. Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63 A primeira experiência com o “Sistema Paulo Freire”. **Educação e Sociedade**, v. 5, n. 14, p. 5-34, 1983.

GERHARDT, Heinz Peter. Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 149-170.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica**: um estudo crítico de pedagogia contra-hegemônicas brasileiras. 2017. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MACIEL, Jarbas. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, p. 24-60, abril-junho 1963.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito), O capital, Livro I**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do Currículo para rede pública municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. Dissertação. (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel, 2018.

MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 203-220, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4462/3154>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente: 1964-1992**. 3. ed. São Paulo: Editora ática, 1994.

MORAIS, Maria. Considerações sobre a crise de 1964. *In*: MANTEGA, Guido; MORAIS, Maria. **Acumulação monopolista e crises no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MOREIRA ALVES, Maria Helena. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Tradução de Clóvis Marques. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

ORSO, Paulino José. **Paulo Freire e a filopedagogia**. Cascavel: Edunioeste, 1999.

ORSO, Paulino José. A classe trabalhadora, a consciência de classe e a educação: uma história que não é linear. *In*: ORSO, Paulino José et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras expressões, 2014, p.169-215.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

RODRIGUES, Eliane. **A (re) invenção da educação o Paraná**: apropriações do discurso democrático (1980-1990). Maringá: Eduem, 2012.

ROTESKI, Nayara; DERISSO, José Luis. Estado, políticas sociais e pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.15327.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões de atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Autobiografia. **Unicamp**, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em: 4 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Interloquções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.5, n.2, p.227-239, dez. 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013d.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. Ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Educação popular nos inquéritos policiais militares pós-1964. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 17-38, jan./jun, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=485&path%5B%5D=467>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SINGER, Paul. **Dominação e Desigualdade. Estrutura de classes e repartição da renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana**. Maceió, AL: UFAL, 2009.

TONIDANDEL, Sandra. Dermeval Saviani: o precursor da pedagogia histórico-crítica. *In*: XIV JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE. Disponível em <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: fev. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 117-148.

TORRES, Rosa Maria. Guiné-Bissau: duas décadas depois. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 138-139.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política: Reflexões sociológica sobre uma pedagogia da Liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ZANELLA, José Luiz. Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**. v. 9, n. 1, 25 ago. 2010.