



**ROBSON MACHADO**

**PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ESTUDO CRÍTICO  
DE PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS  
BRASILEIRAS**

**LAVRAS - MG**

**2017**

**ROBSON MACHADO**

**PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
UM ESTUDO CRÍTICO DE PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS  
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Vanderlei Barbosa

**LAVRAS - MG**

**2017**



Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Machado, Robson.

Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: um estudo  
crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras / Robson Machado.

– Lavras: UFLA, 2016.

219 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras,  
2016.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Bibliografia.

1. Teoria Pedagógica. 2. Fundamentos da Educação. 3. História da  
Educação. 4. Filosofia da Educação. I. Universidade Federal de Lavras. II.  
Título.

**ROBSON MACHADO**

**PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
UM ESTUDO CRÍTICO DE PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS  
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 02 de dezembro de 2016.

Dr. Carlos Betlinski	UFLA
Dra. Lidiane Teixeira Xavier	IF Sul de Minas Gerais
Dr. Vanderlei Barbosa	UFLA

Dr. Vanderlei Barbosa  
Orientador

**LAVRAS - MG  
2017**

À minha mãe, Cida, minha maior  
incentivadora e grande  
companheira.

Ao meu pai, Machado, primeiro  
trabalhador que conheci. Exemplo  
para toda vida.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras - UFLA, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade.

A todos os professores e professoras vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sobretudo aqueles que contribuíram direta e ativamente para minha formação e crescimento intelectual. Aos professores Ronei Ximenes Martins, Tânia Regina S. Romero, Rosana V. Ramos, Jacqueline M. Alves, Cláudia Maria Ribeiro, Luciana Azevedo Rodrigues, Márcio Noberto Farias, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Patrícia Vasconcelos Almeida; minha gratidão.

Aos secretários do programa Fábio e Maria Aparecida, pela atenção e gentileza.

Aos funcionários da biblioteca, Nivaldo e Rosiane, que sempre me atenderam com presteza, agradeço pela colaboração.

Aos colegas de turma, com quem partilhei minhas esperanças e angústias, pelo companheirismo.

Aos companheiros que estiveram comigo pelas estradas durante tantas idas e vindas, sobretudo Marcela e Alan, pela motivação e pelo diálogo enriquecedor.

Aos professores Carlos Betlinski e Lidiane Teixeira Xavier, que gentilmente aceitaram o convite para compor a Banca de Qualificação e a Banca de Defesa e que muito contribuíram para construção desta pesquisa, muito obrigado.

Aos meus pais, Machado e Cida, pelo apoio, incentivo e por sempre acreditarem na minha vitória. Saibam que o caminho que trilhei até aqui foi orientado pelos valores que em casa aprendi.

Aos amigos do Conclave, Chalita, Gordinho, Pantano, Michael e Léo, pela camaradagem de sempre.

Ao amigo Léo (Praia), que esteve presente durante a construção deste trabalho, partilhando comigo suas convicções e incertezas, lendo e corrigindo os

meus textos no silêncio das madrugadas e me acompanhando a congressos, agradeço pela contribuição, pelo incentivo e pela solidariedade.

À Ana Rute, minha namorada, amiga e grande companheira, por quem nutro um amor inenarrável, pelo incentivo, pela dedicação, pelo auxílio e pela compreensão nas horas em que minha ausência se fez necessária.

E especialmente ao meu orientador, o professor Vanderlei Barbosa, que esteve ao meu lado durante todo processo de investigação e escrita, pela paciência, dedicação, pelo incentivo, apoio pessoal, por respeitar minha autonomia intelectual, por acreditar na validade dos problemas apresentados nesta pesquisa, pelas contribuições teóricas e pelo exemplo, minha eterna gratidão.



As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem que ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem.

(Karl Marx)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo duas teorias educacionais contra-hegemônicas brasileiras: a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica. Com o objetivo de compreendê-las e analisá-las em suas dimensões teórico-práticas, buscou-se explicitar as condições históricas, políticas, sociais e econômicas em que foram gestadas, bem como seus pressupostos filosófico-epistemológicos. A necessidade de discuti-las diante da crise estrutural da sociedade do capital, que na tentativa de se recompor e se reinventar, diante do fracasso sistêmico evidente, promove práticas educativas relativistas e aligeiradas que não atendem aos interesses das classes subalternas, por não tencionarem a transformação da ordem societária, mas perpetuá-la em benefício dos grupos privilegiados, surgiu da hipótese que as duas teorias têm pretensões emancipatórias. Dessa forma, indagou-se nesta dissertação: A quais pressupostos teórico-filosóficos se vinculam e quais relações mantêm com as tendências pedagógicas que as precederam? Qual a função social da educação para cada uma dessas teorias? Como cada uma delas encara o conhecimento, a cultura popular, a função do professor e da escola? A qual projeto de sociedade se vinculam? Quais as suas diferenças mais significativas? Qual deve ser o papel do pensamento contra-hegemônico na sociedade de classes? Para responder tais indagações tomou-se como referencial teórico metodológico o materialismo histórico dialético, por entender que as ideias determinantes nas sociedades, assim como as ideias pedagógicas, são determinadas pela produção material da vida. De início, apresentou-se a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica, no quadro histórico-filosófico das concepções e tendências educacionais no Brasil. Em seguida, expôs-se a trajetória do educador Paulo Freire e o desenvolvimento da pedagogia libertadora, evidenciando sua fundamentação no personalismo cristão, o método fenomenológico, a relação com a Escola Nova e o diálogo com o marxismo, assim como os procedimentos metodológicos dessa teoria pedagógica. Posteriormente, explicitou-se o desenvolvimento e a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, destacando a importância de seu precursor, o intelectual Dermeval Saviani, sua fundamentação materialista-histórica, o método dialético e a perspectiva revolucionária. Por fim, realizou-se uma análise crítico-comparativa entre as duas teorias estudadas na intenção de esclarecer as diferenças existentes entre elas. Avalia-se, diante dos dados levantados, que na atual conjuntura há urgência de se promover uma teoria educacional contra-hegemônica que opere claramente na perspectiva da superação da sociedade do capital, socializando os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, como defende a pedagogia histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Teoria Pedagógica. Fundamentos da Educação. História da Educação. Filosofia da Educação.

## ABSTRACT

The present study had as its object of study two Brazilian counter-hegemonic educational theories: the Liberating Pedagogy and the Historical-Critical Pedagogy. In order to understand and analyze them in their theoretical-practical dimensions, sought to make explicit the historical, political, social and economic conditions in which they were born, as well as their philosophical-epistemological assumptions. The need to discuss them before the structural crisis of the society of capital, which in an attempt to compose and reinvent itself, due to the face of the obvious systemic failure, promotes relativistic and lightened educational practices that do not serve the interests of the subaltern classes, as they do not intend to transform the society order, but to perpetuate it for the benefit of the privileged groups, arose from the hypothesis that the two theories have emancipatory pretensions. Thus, the question in this dissertation is as follows: what theoretical-philosophical assumptions do they relate to and what relations do they maintain with the pedagogical tendencies that preceded them? What is the social role of education for each of these theories? How do each of them view knowledge, popular culture, the teacher and school's role? What social project are they linked to? What are the most significant differences between them? What should the role of counter-hegemonic thinking be in class society? In order to answer such questions, the dialectical historical materialism has been taken as a methodological theoretical reference, as it was understood that the determinant ideas in societies, as well as pedagogical ideas, are determined by the material production of life. At the outset, the liberating pedagogy and historical-critical pedagogy have been presented in the historical philosophical framework of educational conceptions and tendencies in Brazil. Next, the trajectory of Educator Paulo Freire and the development of the liberating pedagogy have been exposed, thus evidencing his foundation in Christian personalism, the phenomenological method, the relation with the New School and the dialogue with Marxism, as well as the methodological procedures of this pedagogical theory. Subsequently, the development and collective building of historical-critical pedagogy has been highlighted, thus emphasizing the importance of its precursor, intellectual Dermeval Saviani, its materialist-historical foundation, the dialectical method and the revolutionary perspective. Finally, a critical-comparative analysis has been performed between the two theories studied, in order to clarify the differences between them. In the light of the data gathered, it is hereby assessed that in the current conjuncture, there is an urgency to promote a counter-hegemonic educational theory that clearly operates in the perspective of overcoming the society of capital, socializing scientific, philosophical and artistic knowledge in its most developed form, as defended by the historical-critical pedagogy.

**Keywords:** Pedagogical Theory. Fundamentals of Education. History of Education. Philosophy of education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Tendências pedagógicas não críticas.....	44
<b>Tabela 2</b>	Teorias crítico-reprodutivistas.....	51
<b>Tabela 3</b>	Diferenças entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica.....	194

### LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Situação existencial.....	113
-----------------	---------------------------	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIC	Ano de Integração de Curso
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDEC	Centro de Estudos da Cultura Contemporânea
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPC's	Centros Populares de Cultura
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAEP-UNICAMP	Fundo de Apoio ao Ensino e a Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política

IEDES	Institut d'Étude du Développement Économique et Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Pedagogia Libertadora
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
UDN	União Democrática Nacional
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>A PEDAGOGIA LIBERTADORA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO HISTÓRICO-FILOSÓFICO DAS CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL</b> .....	35
<b>3</b>	<b>PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE UMA TEORIA EDUCACIONAL PROGRESSISTA</b> .....	56
3.1	Paulo Freire: trajetória de um educador humanista.....	56
3.2	Origem, antecedentes e contextualização histórica da Pedagogia Libertadora .....	73
3.3	Fundamentação teórica: as implicações da fenomenologia e do personalismo cristão .....	87
3.4	O método libertador .....	98
<b>4</b>	<b>DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DE UMA TEORIA EDUCACIONAL REVOLUCIONÁRIA</b> .....	117
4.1	Dermeval Saviani: trajetória de um educador marxista .....	117
4.2	Origem, antecedentes e contextualização histórica da Pedagogia Histórico-Crítica.....	130
4.3	Fundamentação teórica: a orientação materialista histórico-dialética.....	141
4.4	O método histórico-crítico.....	162
<b>5</b>	<b>PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA</b> .....	173
5.1	A escola .....	174
5.2	A função do professor no processo de ensino-aprendizagem .....	180
5.3	O Conhecimento .....	183
5.4	A Liberdade.....	188
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	199
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	204
	<b>ANEXO</b> .....	212

## 1 INTRODUÇÃO

No presente texto procuramos compreender e discutir as dimensões teórico-práticas, bem como a validade e atualidade das pedagogias contra-hegemônicas intituladas de Pedagogia Libertadora (PL)- desenvolvida pelo intelectual Paulo Reglus Neves Freire -, e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)- pensada, inicialmente, a partir da liderança do educador Dermeval Saviani - diante dos problemas sociais e educacionais que o país tem enfrentado.

Para isso foi necessário empreender uma retomada histórica com objetivo de possibilitar a compreensão da totalidade que circunda e condiciona a emergência da PL e da PHC. A abordagem histórica a que nos referimos implicou no reconhecimento da situação política, social e econômica do Brasil ao longo do século XX, assim como na explicitação das tendências pedagógicas em uso no mesmo período.

A discussão que propomos vem da necessidade que, atualmente, a partir da realidade concreta brasileira<sup>1</sup>, as pedagogias de esquerda (SAVIANI, 2008) têm de serem visitadas e recuperadas em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Este estudo foi motivado pela realidade de quem sendo professor da educação básica, nas redes pública e privada, percebe a permanência da educação como mecanismo de composição do capital cultural e manutenção do poder hegemônico burguês, isto é, entende que a escola e o trabalho pedagógico nela desenvolvido não têm se comprometido com a objetividade do saber, ficando

---

<sup>1</sup>Entendemos que essa realidade possui determinantes históricos, tais como: a promoção da política neoliberal promovida pelo Consenso de Washington, o arrebatamento de intelectuais progressistas para atuação nas diretrizes educacionais impostas pelas organizações internacionais, a consolidação do discurso alienante de que a escola neoliberal atende a todos com a mesma finalidade, a crença de que o avanço na distribuição de renda na última década foi capaz de possibilitar a população condições igualitárias de desenvolvimento humano, entre outros.



aquém da perspectiva transformadora das relações sociais. Desse modo, a necessidade de estudar teorias pedagógicas que promovam a realização individual, na direção do desenvolvimento social e coletivo, dá origem ao problema de pesquisa abordado ao longo deste trabalho.

Cabe destacar, contudo, que as duas pedagogias supracitadas foram escolhidas por ensejos que extrapolam as motivações pessoais. A primeira, PL, foi selecionada em função do elevado grau de influência que exerceu, e ainda exerce, nas mais variadas instâncias educacionais do país (MAXIMO, 2008), inclusive apresentando-se como modelo para propostas pedagógicas que viriam a se estruturar a partir da década de 1990<sup>2</sup>. Atualmente, a PL vem sendo criticada e perseguida publicamente por representantes do conservadorismo direitista que a consideram uma expressão da doutrinação ideológica esquerdista<sup>3</sup>, o que evidencia seu potencial transformador e crítico da realidade brasileira.

A segunda, PHC, escolhemos por se apresentar como alternativa declaradamente marxista, com produção acadêmica atual intensa, que tem legitimado projetos educacionais desenvolvidos por todo Brasil.

O momento de crise e de excitação política que o país tem enfrentado possibilitou que setores conservadores reativassem agendas políticas reacionárias<sup>4</sup> que haviam sido “abandonadas” em função do aparente avanço

---

<sup>2</sup>Destacam-se nesse contexto as propostas da Escola Cidadã, formulada pelo instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada por seus diretores, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti; bem como a proposta de Esther Pillar Grossi, chamada por ela de “pós-construtivismo”, que concilia Piaget e Paulo Freire (SAVIANI, 2008).

<sup>3</sup>Referimo-nos ao desrespeito e a perseguição que têm sofrido os trabalhadores da educação que se filiam a Pedagogia Libertadora, bem como a detração pública a referida teoria que podem ser evidenciadas pelas manifestações organizadas em março de 2015, quando entre as palavras de ordem estavam: “chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”. Disponível em:

<<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/professor-cria-polemica-em-protesto-contrapaulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

<sup>4</sup>O Projeto de Lei 1411/2015 de autoria do Dep. Rogério Marinho do PSDB/RN que, assim como no período da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985), tem a intenção cercear a liberdade de expressão do professor e de seus alunos, obrigando-os a silenciar

progressista que se estabeleceu a partir do início da década de 1980 (SAVIANI, 2008). Ocorre que, com a implantação da Nova República<sup>5</sup>, as práticas políticas da ditadura civil militar foram condenadas pela opinião pública, pois se apresentavam como a materialização da repressão, característica de um período infausto da história recente do país. Desse modo, a elite dirigente, por mais que tenha se filiado aquele projeto político autoritário, teve a necessidade de camuflar suas verdadeiras pretensões e passou a se vincular a projetos que, supostamente, atendiam aos interesses populares como estratégia de recomposição de seu poder hegemônico. Então, se naquele período os projetos de educação popular e da escola para transmissão do conhecimento sistematizado para classe trabalhadora (entendemos que não são dois projetos diferentes, mas que cada uma das teorias pedagógicas estudadas os compreende de uma determinada maneira) se encontravam em uma possibilidade concreta de promoção, a apropriação do discurso da escola democrática e progressista pela política neoliberal sucateou e distanciou a teoria pedagógica da prática educativa (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Posto isso, evidenciamos que o problema de pesquisa que norteia a investigação empreendida por nós é: quais as diferenças existentes entre a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia histórico-crítica? Desse modo, as questões que nos colocamos para problematização e sistematização, que servem de apoio

---

diante da possibilidade de discutir problemas da realidade brasileira e, desse modo, retirar a objetividade conhecimento escolar. O Projeto de Lei a que nos referimos, conhecido pela alcunha de ‘Escola sem partido’, atesta o potencial transformador da educação e constitui uma clara tentativa de impossibilitar a prática educativa em favor das classes subalternas. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

O Projeto “Escola sem partido” foi reafirmado pelo Projeto de Lei do Senado n. 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta, que busca inclui-lo entre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>.

Acesso em: 2 nov. 2016.

<sup>5</sup>Convencionou-se chamar de Nova República a Sexta República Brasileira, isto é, aquela que se inicia após a Ditadura Empresarial-Militar em 1985.

ao problema central, foram: quais determinações históricas e materiais possibilitaram a emergência de cada teoria pedagógica? A quais pressupostos teórico-filosóficos se vinculam? Quais relações mantêm e que análises fazem das tendências pedagógicas que a precederam? Qual a função da educação para cada uma dessas teorias? Como cada uma delas encara o conhecimento, a cultura popular e a escola? A qual projeto de sociedade se vinculam? Qual o papel do professor e do conhecimento sistematizado em cada uma delas? De que métodos e procedimentos didáticos lançam mão? Quais elementos as unem e quais as distanciam?

Inicialmente, antes de apresentarmos as etapas da pesquisa e a organização dos capítulos que compõem este texto, gostaríamos de expor as razões políticas, históricas e, portanto, sociais, que nos fizeram insistir no estudo desse tema ao longo dos dois últimos anos.

Diante de conjunturas políticas que não atendem aos interesses da sociedade de forma igualitária, surgem propostas que tendem a viabilizar a melhoria, ou até mesmo a transformação radical, da condição da classe trabalhadora que, em uma democracia neoliberal, permanece em estado de sufocamento. Essas propostas se dão em função da ação organizada em favor das classes populares e se apresentam como resistência a condição que lhe é imposta por uma estrutura opressora.

Existe nessa situação uma contradição sistêmica, pois se por um lado o neoliberalismo é “um sistema de organização econômico que demanda a existência de uma classe relativamente pequena de pessoas que possuem e controlam os meios [de produção]” (MILIBAND, 1996, p.263) a democracia nega a desigualdade inerente a ele, pois requer uma igualdade das condições de existência.

Assim, a organização popular, isto é, a militância em defesa dos oprimidos, exerce uma pressão implacável sobre os governos constituídos e tem o potencial de frear a intensificação da dominação e até mesmo diminuir a exploração dos

trabalhadores, aproximando as condições sociais de existência do princípio democrático. Esse procedimento, permitido nos limites da democracia burguesa, torna uma reforma possível, mas inviabiliza a transformação estrutural da sociedade de classes (FRIGOTTO, 1995), pois quando a reforma se intensifica ao ponto de ameaçar os privilégios da classe dominante, esta apela para o uso da violência. Isso indica que nos momentos em que a internalização da ideologia dominante e a alienação não são suficientes para controlar a massa, seja em governos ditatoriais ou ditos democráticos, recorre-se a violação física (FREIRE, 2005).

Em contrapartida, a materialização da opressão pode potencializar ações progressistas, tais como as que emergiram no Brasil a partir da segunda metade do século XX. Se voltarmos para educação, por exemplo, constataremos o surgimento da PL, que vinha se desenhando desde a década de 1950, e da PHC, que ganha vigor no final dos anos de 1970. Ambas foram gestadas em situações limites<sup>6</sup>, em sintonia com as necessidades concretas e imediatas da sociedade brasileira.

Essas teorias pedagógicas, com a redemocratização, conquistaram espaço e se espalharam pelo Brasil animando educadores de todos os níveis da educação escolar e não escolar que se preocupavam em construir uma sociedade mais justa e igualitária e, enxergavam, na prática educativa, uma ação não legitimadora da lógica do capital.

Segundo Saviani (2008), a transição da Ditadura Civil Militar (1964-1985) para a democracia se deu a partir de um processo fortemente influenciado

---

<sup>6</sup>Por situações limites entendemos os momentos críticos em que é preciso mobilizar e agir frente às contradições que estão postas. Essas situações limites exigem ação efetiva que implique na transformação da realidade objetiva (FREIRE, 2005, p. 124). A Pedagogia Libertadora emerge como combate ao analfabetismo em um Brasil extremamente desigual e se legitima frente ao autoritarismo. A Pedagogia Histórico-Crítica é gestada em um contexto de redemocratização, atendendo aos anseios dos educadores frente a teorias que não vislumbravam a possibilidade de transformação das relações sociais.

Destacamos que o conceito de **situação limite** em Freire será analisado ao longo deste estudo, adiantamos, contudo, que nos parece puramente existencialista e imediatista, mostrando-se insuficiente para refletir problemas de ordem estrutural.

pela elite, o que levou a uma troca de poder em que, apesar dos avanços que o permearam, representou uma mudança de governo dos de cima para os de cima. Esse fato representou a consolidação da política neoliberal que alienou e desarticulou os movimentos populares progressistas a partir da incorporação de pedagogias neoprodutivistas.

Na década de 1990, com a ascensão dos governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promove-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas [...] pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2008, p. 423).

Parece-nos verdade, portanto, que em um regime neoliberal a democracia se desenvolve de maneira a não desafiar o poder e a propriedade, garantindo a manutenção dos privilégios da classe opressora. Nessa democracia “os procedimentos democráticos’ são manipulados pelos meios de comunicação e servem para derramar uma torrente de ofuscações, meias verdades e mentiras inteiras” (MILIBAND, 1996, p. 265). As eleições se tornam, dessa forma, uma válvula de escape para as classes populares que enxergam o voto como uma oportunidade de transformação social. Ora, em um país saído recentemente da ditadura e com um histórico em que questões sociais são casos de polícia, não é de se estranhar que haja, aparentemente, certo imobilismo de setores progressistas diante do discurso de liberdade de expressão e liberdade política que age como mecanismos de contenção para as pressões que podem ser exercidas pela massa.

As mudanças mais significativas da Nova República, ou seja, que procuram atender às classes subalternas, só se dão ao inaugurar o século XXI, quando inicia uma transformação no cenário político e educacional brasileiro, mas ainda refém de imposições econômicas internas e externas que levaram ao

sucateamento e a privatização da educação que podem ser confirmadas por programas como Fies e ProUni.

Os programas de distribuição de renda, que possibilitaram o acesso da classe trabalhadora aos bens de consumo, e o projeto de democratização da educação superior, são avanços significativos dos últimos doze anos, porém não podemos perder de vista que as teorias pedagógicas vigentes, sobretudo na educação básica, não atendem à classe popular. Prevalecem as pedagogias hegemônicas, muitas vezes como adaptações das pedagogias progressistas da década de 1980 (SAVIANI, 2008).

Arriscamos dizer que a democratização da educação e a promoção do ensino polivalente, técnico e tecnológico adotados nos últimos tempos seguem a mesma lógica de “disseminação da ‘teoria’ do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades [...], mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF)” (FRIGOTTO, 1995, p. 41) e não atendem ao princípio de educação para realização humana, portanto não é uma educação emancipatória. Parece-nos que esse modelo educacional se relaciona a progressão social e o aumento do consumo, já que tem como objetivo adequar os homens ao mercado de trabalho, mas não tem o compromisso de estabelecer novas relações sociais. Isto é, a atividade educativa difundida nesse início do século XXI não abre espaço para transformação da estrutura social, pois perfilha a sociedade de classes.

Frigotto (1995, p. 30) chama a atenção para o fato de que

[...] a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. [...] A idéia chave é que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção.

Equivocam-se os que acreditam que esse mecanismo se aplique somente ao ensino técnico, pois está introjetada nas escolas básicas norteadas pelas propostas do “Relatório Jacques Delors”<sup>7</sup>.

Para Saviani (2008), as pedagogias hegemônicas do estado neoliberal diferem do tecnicismo, pois neste novo contexto não se tratada mais do Estado buscando assegurar por meio da escola, como era no estado de bem-estar social, a preparação da mão-de-obra para ocupar as vagas em um mercado de trabalho que se expandia na direção do pleno emprego.

Agora o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo [...] A educação passa a ser entendida como investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição nos empregos disponíveis (SAVIANI, 2008, p. 430).

Os apontamentos feitos anteriormente corroboram com a ideia de que, ao contrário do que afirmam as organizações internacionais, nós não vivemos em uma sociedade do conhecimento. Continuamos a viver em uma sociedade do trabalho, pois na sociedade do capital a educação e o trabalho se subordinam a mesma dinâmica, a do mercado. A mudança aparente se dá em função de que o capital se transforma e se recria e em uma sociedade de capitalismo avançado em que todos trabalham, todos devem também estudar para atender às necessidades de produção (MÉSZÁROS, 2005, p.17).

Acreditamos ser uma postura ingênua pensar que instituições que representam o neoliberalismo possam ter interesse em promover uma educação que postule a libertação dos trabalhadores. Nesse sentido algo precisa ser feito na educação e na sociedade, de forma mais ampla, para transformar a estrutura

---

<sup>7</sup>Delors foi organizador do relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado Educação, um tesouro a descobrir (2006), em que se exploram os “quatro pilares da educação”.

do Estado e das instituições de forma geral, pois, do contrário, o que teríamos seria uma lógica de reprodução ideológica que se apropria das reformas<sup>8</sup>.

Cabe destacar que reconhecemos as transformações na sociedade brasileira ao longo dos últimos trinta anos, mas advertimos que vêm ocorrendo sob uma mesma lógica que impossibilita a superação das desigualdades, e nisso reside a necessidade de discutirmos teorias contra-hegemônicas da educação.

O rompimento com a estrutura que sufoque uma classe em benefício de outra é consenso entre a PL<sup>9</sup> e a PHC. Entendem que procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos, mas reconhecem a validade da ação para superação da lógica do capital. Nesse sentido, admitem que haja possibilidade de resistência e promoção da transformação na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nas duas teorias pedagógicas o problema central envolve uma relação entre a educação e a política, pois enxergam na educação uma possibilidade de colaborar com a transformação da realidade concreta. Percebem a educação a partir de uma análise crítica não reprodutivista da lógica do capital; reconhecem que a educação promovida pelos interesses do Estado capitalista é uma educação que legitima o poder hegemônico, mas não se limita a ele. Assim, ambos vislumbram o ato educativo como ação tática para transformação social.

Consideramos que as duas teorias são críticas, sendo que a PHC é declaradamente materialista histórica dialética, portanto assume sua inspiração marxista, enquanto a PL é fortemente influenciada pelo existencialismo, pelo personalismo cristão, pela fenomenologia, pelo humanismo libertador, pela

---

<sup>8</sup>Quando fazemos menção à reprodução ideológica não nos filiamos às teorias crítico-reprodutivistas, aquelas que reconhecem o potencial ideológico da educação escolar, mas que afirmam não haver alternativa a sua reprodução. Nesse sentido, pensamos que o interesse de reprodução ideológica se dê na perspectiva do capital, porém reconhecendo a categoria da contradição advogamos a potencialidade de resistir, também, pela prática educativa.

<sup>9</sup>Antecipamos que no que concerne a PL esse rompimento só se apresenta a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, quando se deixa de lado uma visão essencialmente desenvolvimentista e se adota o termo “revolução”.



Escola Nova e, mais especificamente na obra *Pedagogia do Oprimido*, por pensadores marxistas, aproveitando, associando e somando aos referenciais que trazia desde *Educação como Prática de Liberdade*, a filosofia da práxis, a concepção gramsciana de educação e o pensamento de resistência anticolonialista (ZANELLA, 2007).

O referencial teórico-filosófico, das teorias pedagógicas em questão, é outra inquietação que permeia este trabalho e que tivemos a pretensão de desvelar durante a pesquisa, pois sem isso não nos seria possível responder as questões problematizadoras enunciadas no início desta introdução. Nesse sentido, que, com base no método materialista histórico, buscamos explicitar os pressupostos antropológicos, ontológicos e epistemológicos de cada uma dessas correntes pedagógicas, isto é, identificar a filosofia de cada uma delas, pois “a prática pedagógica é sempre tributária de uma determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (SAVIANI, 1990, p.8). Isso posto, adiantamos que a característica progressista da PL e a expressão profundamente revolucionária da PHC só podem ser identificadas se compreendidas suas filosofias, pois essas têm implicações determinantes nas suas práticas educativas.

Sendo a PL e a PHC teorias relativamente recentes é possível de se encontrar trabalhos que façam menção a seus pressupostos filosóficos, mas, na maioria das vezes, artigos ou adaptações de capítulos de teses e produções do gênero não consistindo em obras de maior envergadura. Por parte dos pensadores que protagonizam a construção coletiva da PHC há maior preocupação em esclarecer sua fundamentação (BATISTA; LIMA, 2012; DUARTE, 1994, 2011; OLIVEIRA, 1994; SAVIANI, 2008, 2011, 2012b, 2012c), porém o mesmo não ocorre com a PL, talvez pela dificuldade de identificar a filosofia dessa corrente, uma vez que dialoga com muitos autores de filosofias diferentes.

Destacamos, contudo, que foi realizada uma busca no portal de periódico da CAPES antes da construção deste estudo e não encontramos nenhuma produção que se dispusesse a empreender investigação dos pressupostos teóricos filosóficos das duas teorias empenhando-se em analisar suas aproximações e distanciamentos em um estudo crítico-comparativo<sup>10</sup>.

Encontramos sim, artigos e capítulos de livros que chegam a discorrer sobre a filosofia de Paulo Freire (GADOTTI, 2003; SAVIANI, 2004, 2008; ZANELLA, 2007) contendo evidente discordância entre os autores, talvez, como já afirmamos, em função do ecletismo característico da produção freireana<sup>11</sup>. Acreditamos que essa discussão encontra validade, pois possibilita um reconhecimento da teoria e, também, mesmo que de forma elementar, um mapeamento do que vem sendo produzido a respeito.

O mesmo ocorre com as produções científicas que têm a pretensão de compreender os pressupostos teóricos da PHC, porém, no caso desse ideário pedagógico, há maior consenso entre os defensores e simpatizantes, pois é notória inspiração marxista e o comprometimento com a revolução socialista, o que diminui as tergiversações e interpretações especulativas, embora não à livre de críticas, inclusive dentro do próprio meio marxista.

---

<sup>10</sup>A questão chama a atenção, pois as teorias pedagógicas mencionadas se apresentam como teorias de resistência ao modelo vigente e, sendo procuradas por educadores e estudantes progressistas, muitas vezes se confundem. O que é um grave equívoco, pois são muito diferentes. Prova da necessidade de se fazer a distinção e delimitar fronteiras foi a mesa de debates realizada pelo GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos) no dia 26/06/15, cujo tema foi “Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos”.

Disponível em: <[http://www.ppped.ufscar.br/index.php?pg\\_id=8](http://www.ppped.ufscar.br/index.php?pg_id=8)>.

Acesso em: 4 ago. 2015.

<sup>11</sup>Essa discordância torna-se evidente, pois varia de acordo com a filiação teórica do pesquisador. Por exemplo, o encontro “Reflexões sobre docência e a Pedagogia do Oprimido” organizado pelo Pibid/UFLA no dia 09/06/15. Na ocasião, uma das questões apresentadas foi sobre o referencial teórico da PL.

Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/06/11/encontro-do-pibid-abordou-a-pedagogia-do-oprimidos-sob-a-otica-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

Acreditamos, a partir do que foi apresentado anteriormente - transição política, governos neoliberais e reformistas, ascensão de pedagogias a serviço do capital, progresso das pautas conservadoras, crise econômico-social, discussão acalorada quanto aos pressupostos teóricos e filosóficos - na necessidade de nos apropriarmos da PL e da PHC a fim de compreender sua validade na contemporaneidade e explorar de forma consistente sua teoria. Pensamos que é imprescindível analisá-las à luz da atual conjuntura, haja vista que as questões abordadas e denunciadas por elas se apresentam de forma cada vez mais intensa.

Sendo a PL e a PHC teorias de interesse das classes subalternas, acreditamos que a validade dessa pesquisa não se limita a nossa curiosidade epistemológica, mas atende à população brasileira que se encontra desempregada, as crianças brasileiras extremamente pobres que vivem com menos de setenta reais por mês, aos milhares de homens e mulheres maiores de quinze anos que não sabem ler nem escrever, a nós professores que adoecemos mais a cada dia em função da precarização trabalho; e tantos outros mais que sofrem as mazelas dessa sociedade doente. É, em função da permanência das desigualdades e da exploração, expostas rapidamente ao longo dessa introdução, que defendemos o estudo da teoria para elaboração teórico-prática na perspectiva da ação emancipadora.

Reconhecemos as divergências entre as duas teorias pedagógicas, mas também entendemos que existem elementos que as unem. Assim, ao realizar essa pesquisa tencionamos promover a valorização do pensamento intelectual brasileiro que resiste às atrocidades do sistema, desse modo, colocamos os seguintes objetivos para construção deste texto: compreender e analisar a PL e a PHC em suas dimensões teórico-práticas; depreender as condições históricas e seus aspectos políticos e sociais que possibilitaram a emergência da PL da PHC, revisitar as pedagogias críticas não reprodutivistas no Brasil contemporâneo;

analisar as aproximações e os distanciamentos teórico-práticos entre elas e, por fim, articular a PL e a PHC à conjuntura atual.

O estudo que desenvolvemos valeu-se do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento e orientação metodológica. Constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica que utilizou de dados secundários, caracterizando-se pela ação exploratória e propositiva cujas principais fontes foram obras que se encontram em acervos públicos.

Assim, destacamos que a referência bibliográfica básica, que se constitui no alicerce teórico que dá sustentação a reflexão que se segue, foi composta pelas obras de Freire, Saviani e seus comentadores.

Para análise da PL tomamos como referência básica as obras Educação como Prática de Liberdade (1965) e Pedagogia do Oprimido (1968), por entendermos que são as obras de maior destaque filosófico de Paulo Freire. Essas se apresentam como materialização do pensamento do educador em diferentes momentos de seu amadurecimento intelectual. Embora ambas tenham sido escritas durante o exílio de Freire, no Chile, a primeira expressa grande esperança na integração dos humildes à democracia burguesa para o fortalecimento do nacionalismo desenvolvimentista, e a segunda demonstra sua frustração decorrente do Golpe Empresarial-Militar que inviabilizou o pacto de classes.

Para o exame da PHC realizamos o estudo sistemático de Escola e Democracia (1984), Pedagogia Histórico-crítica (2003)<sup>12</sup>, Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar (2012) e Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2002) que atualmente se apresentam como obras referenciais para compreensão desse ideário pedagógico.

---

<sup>12</sup>A primeira edição da obra data do ano de 1991, mas por ocasião da 8ª edição (2003) foram acrescentados os textos “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”.

Lembramos que as obras citadas integram a bibliografia básica, o que não significa que durante o percurso não fizemos uso de outras produções que dizem respeito às teorias em questão, sejam de autoria de seus precursores, colaboradores, ou comentadores.

Pensamos que a construção desta pesquisa, em função do problema que apresentamos anteriormente, se torna possível a partir do método materialista histórico-dialético, pois o percurso que este trabalho se propõe a seguir é, em seu cerne, dialético.

Acreditamos que o materialismo histórico dialético dispõe de condições epistemológicas suficientemente elaboradas para o fazer científico, pois constitui instrumento lógico de interpretação da realidade, não sendo necessário apelar a outro método na construção deste trabalho (MARTINS, 2006).

Propusemo-nos a refletir historicamente a educação reconhecendo que a sociedade se apresenta em permanente conflito e mutação; pois, só a partir desse reconhecimento é possível empreender uma ação com a finalidade de transformar estruturalmente, não apenas a educação, mas também as relações sociais que no capitalismo são marcadas por intensa alienação. Desse modo, negamos toda e qualquer linearidade dos fatos e refutamos a possibilidade de problematizar a educação a partir de categorias aistóricas, harmônicas e lógicas. Menos ainda propomos uma abordagem científica neutra que, em nome do rigor científico duvidoso, promove o isolamento do objeto de estudo, ou, ainda, das variáveis e dos fatores que dele derivam. Fazê-lo seria negar a dialeticidade intrínseca à questão apresentada (FRIGOTTO, 2010, p. 81).

Para nós, construir um estudo dialético consiste em buscar compreender a realidade em sua contradição, pois a dialética é a teoria que possibilita a compreensão da sociedade e das contradições a partir da própria sociedade que as gerou. Isso implica dizer que o desenvolvimento da ciência que busca compreender o homem e sua condição material só é possível se convencida de

que o mundo material e real precede a produção do conhecimento. Assim, a reflexão que promovemos a partir da realidade objetiva materializou-se textualmente como fruto da realidade subjetiva objetivada. Essa reflexão dialética, portanto, é um atributo da realidade e não do pensamento (KOSIK, 1976). Nesse sentido, cabe destacar que se diferencia substantivamente das concepções metafísicas nas quais “o pensamento constitui um reino original irreduzível por essência ao da realidade material circundante” (VIEIRA PINTO, 1979 apud FRIGOTTO, 2010).

O materialismo histórico-dialético “funda-se sob as categorias totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis” (FRIGOTTO, 2010, p. 83). Desse modo, julgamos necessário esclarecer, mesmo que de forma introdutória, o modo como cada categoria se torna indispensável para pensarmos o problema da educação contra-hegemônica. Primeiramente, chamamos a atenção para categoria de ideologia.

A ideologia confere à pesquisa o caráter engajado, diferentemente dos positivistas que, de forma falaciosa, defendem a construção de um conhecimento neutro e livre de intenções, nós, ao utilizarmos o método histórico-dialético, não negamos o partidarismo, pois fazê-lo seria um contrassenso, já que o pesquisador, como sujeito social imerso em um mundo material condicionado por um sistema de produção, não é livre de experiência nem de opinião. Cabe então destacar que aquele que produz a reflexão teórica tem por objetivo em sua abordagem indicar uma direção a partir de uma concepção de mundo, o que impossibilita que essa abordagem seja livre de interesses (GRAMSCI, 1995).

Gramsci (1915) adverte que sob a égide de indiferença, e aqui a entendemos como suposto não posicionamento ideológico, aquele que produz (material e/ou intelectualmente) dissimulando o partidarismo, age à luz da ideologia hegemônica e, por isso, acaba operando contra a classe trabalhadora. “Nesse sentido, buscar no materialismo histórico os fundamentos para o [nosso] trabalho de pesquisa é

também uma questão ético política” (MARTINS, 2006, p. 13). Ética assumida também na PL e na PHC, já que ambas, como veremos a seguir, negam a neutralidade do conhecimento e se posicionam em defesa dos interesses das classes subalternas.

A abordagem histórica que erigimos ao longo dessa dissertação tornou possível reconhecer as condições materiais que determinaram o quadro educacional na sociedade brasileira. Por consequência, o caráter histórico da pesquisa não nega a necessidade de pensar o problema, inicialmente, a partir do presente, pois entendemos que não se constrói um pensamento filosófico, nem se estabelece para sociedade uma prática de determinada corrente de pensamento, sem que se questionem as experiências passadas. Defendemos, a partir do materialismo histórico, que “a história não é uma busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com sua visão dos acontecimentos, mas é muito mais uma busca de respostas para ‘os agoras’” (BENJAMIN, 1987, p. 227).

Nesse sentido, o problema da educação contra-hegemônica na contemporaneidade não poderia ser desenvolvido se não construíssemos uma síntese histórica que esclarecesse a concepção de educação crítica. Coube então voltarmos nosso olhar para o que foi e como foi que, dialeticamente, deixou de ser e continua a ser, para que então pudéssemos identificar as possibilidades para o vir a ser de uma prática educativa comprometida com as massas (FENELLON, 2010). Para as pedagogias que buscam se ancorar na filosofia da práxis essa reflexão é indispensável, pois é o que garante o reconhecimento das possibilidades; é imprescindível saber e estar disposto a utilizar as possibilidades para mudança da realidade objetiva, pois “a possibilidade não é a realidade, mas é uma realidade” e, assim, “o conhecimento histórico-crítico [se torna] um instrumento de luta” (FRIGOTTO, 2010, p.93).

A construção da reflexão que reconhece o caráter histórico da experiência humana tem de encarar a totalidade em que ela se dá. Pensar a atividade humana é entendê-la numa potencial totalização que nunca se completa, já que está sempre em processo; porém a incompletude da realidade deve ser pensada numa perspectiva totalizante de modo que não haja a segregação de um fenômeno específico no decorrer da investigação, porque o específico se torna viável em sua relação com o geral, da mesma maneira que o todo se transforma a partir das complexidades e contradições singulares. Por isso, ao pensarmos o estudo a fim de intervir na realidade objetiva precisamos ter uma visão do conjunto, pois

[...] é a partir do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...] A visão de conjunto – revela-se- é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade [...] (KONDER, 1984, p. 36-37).

Não se pode, sobretudo quando se analisa a sociedade humana, distanciar o todo da parte. Entendemos que no exercício de realizar uma retomada histórica estivemos trabalhando na compreensão da totalidade, lidando com fatores políticos, econômicos e socioculturais da realidade brasileira para chegarmos até o curso tomado pela educação e, então, realizarmos a crítica expressa no capítulo Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-crítica: uma análise crítico-comparativa. Construímos, nesse percurso, a síntese necessária à problematização e compreensão da realidade educacional.



O reconhecimento da realidade nos elementos que promovem a ligação entre o que é singular, particular e o universal é que contribuiu para identificação da totalidade correta, pois a totalidade não é tudo, ou seja, existem muitas totalidades, cabendo a nós discernir a totalidade correspondente aos problemas da educação brasileira.

Diante do fato que as totalidades apresentaram-se plurais e que a análise teve de ser cautelosa, inclusive para que pudéssemos identificar que estudávamos a totalidade correspondente ao problema da pesquisa, tivemos que encarar que mudanças quantitativas das partes que constituíam o todo levaram a transformação mais geral qualitativa que, ao longo do tempo tomou maior visibilidade (FRIGOTTO, 2010; KONDER, 1984), pois como assevera Martins (2006) é impossível construir conhecimento objetivo tomando o singular e o universal separadamente.

Acreditamos que essa foi uma categoria importante para entendermos as transformações na educação brasileira e identificarmos os fatores que possibilitaram permanências. A síntese que se produziu, nesse sentido, mostrou-se essencial para reafirmarmos a necessidade de apropriação do pensamento de Freire e Saviani.

Estão presentes no decorrer do estudo, em todas as instâncias, evidências da categoria da contradição; contradições essas entendidas como oposições internas de um mesmo corpo, pois a dialética pensa tanto a contradição entre as partes como a união entre elas, sendo esse o princípio básico do movimento (MARTINS, 2006, p. 9). Podemos pensar essa contradição como uma união que existe entre realidades e práticas diferentes que passam a criar uma unidade contraditória.

Cabe, contudo, destacar que as contradições em sua complexidade apenas foram reconhecidas a partir das operações de sínteses e análises. As operações a que nos referimos foram norteadas, como já sinalizado anteriormente, pela prática social

e, dessa forma, nos debruçamos sobre os fatores que circundam o problema da pesquisa, não somente pela evidência imediata, mas também pela dimensão mediata. A dimensão mediata foi indispensável à síntese e à análise por revelar interesses e motivações materiais que gestaram a totalidade e a especificidade em suas contradições.

Esse movimento que fizemos do imediato a realidade mediata na evidência das contradições numa perspectiva analítica se deu pela reflexão, que é a produção da realidade subjetivada, ou seja, o concreto pensado. Essa produção é o compor e recompor do conhecimento acerca do objeto que serve de ponto de partida; é a realização de um movimento que vai do mais complexo ao mais simples e, posteriormente, do mais simples ao mais complexo (KONDER, 1984, p. 43), assim, “parte-se do empírico (real aparente), procede-se a sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao real concreto, isto é, as complexidades do real que apenas podem ser captadas pelos processos de abstração do pensamento” (MARTINS, 2006, p.13-14). É nesse sentido que afirmamos não haver separação da teoria e prática, da objetividade e subjetividade. Isso é o que podemos pensar como filosofia da práxis que “só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do senso comum” (GRAMSCI, 1995, p.18).

Para Kosik (1976) a práxis é a determinação humana em relação à realidade, ou seja, a intervenção humana de caráter teórico-prático para transformação do que é estabelecido. Essa ação ontocriativa é a forma como os homens agem, interagem e reconstróem o mundo a partir da experiência singular ressignificativa. Essa experiência pode ser subjetivada individualmente, amadurecida individualmente, mas a ação do indivíduo se dá de forma a intervir substantivamente na coletividade, pois passa, a partir desse processo ontocriativo, a agir sobre a totalidade que é comum a todos. É possível que

afirmemos que nisso constitui nosso trabalho: analisar, sintetizar, propor e agir a partir do objeto de estudo.

A partir das categorias supracitadas, que constituem o pensamento dialético, construímos este estudo. Argumentamos que, embora nessa explanação metodológica tenhamos, por finalidade didática, relacionado objetivos da pesquisa a determinadas categorias, a abordagem não será feita separadamente, pois o método dialético será empregado em todo processo e se o fizéssemos de modo segregado, não seria dialético.

Quanto à estrutura geral da dissertação, além desta Introdução e das Considerações Finais, o presente texto está organizado em quatro momentos que buscam atender ao percurso metodológico histórico-dialético; são eles: 1. A Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro histórico-filosófico das concepções e tendências educacionais no Brasil; 2. Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora: Contextualização histórica e fundamentação teórica de uma teoria educacional progressista; 3. Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para compreensão de uma teoria educacional revolucionária; 4. Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise crítico-comparativa.

No primeiro momento, realizamos um estudo das tendências educacionais influentes na história da educação brasileira e situamos a PL e a PHC no quadro das concepções da filosofia da educação. Para isso, utilizamos a filosofia da educação como produto, isto é, a filosofia como orientação para prática (ideologia). Dada à multiplicidade de abordagens a respeito das concepções e tendências filosóficas na educação, adotamos as formulações do professor Dermeval Saviani (1983). Primeiro nos dedicamos às teorias não críticas da educação e, na sequência, debruçamo-nos sobre as teorias crítico-reprodutivistas, difundidas entre os educadores brasileiros durante os anos de 1970. Feito isso, apresentamos a concepção dialética de educação pautada no materialismo histórico e, por fim,

situamos os dois ideários contra-hegemônicos, PL e PHC, no campo das tendências filosóficas da educação.

No segundo momento, realizamos um estudo da PL tencionando a compreensão dos seus aspectos lógicos e epistemológicos. Esse momento se divide em quatro etapas distintas e interligadas. Primeiro, retratamos a trajetória pessoal do educador Paulo Freire a fim de esclarecer as implicações das suas experiências de vida na construção do ideário pedagógico libertador. Em seguida, apresentamos os antecedentes e a origem da PL. Posteriormente, apresentamos a fundamentação teórico-filosófica desta corrente, evidenciando sua relação com a fenomenologia e com o personalismo cristão. Por fim, analisamos, à luz do materialismo histórico, os procedimentos didáticos metodológicos da pedagogia de Paulo Freire.

O terceiro momento seguiu a mesma sequência lógica do segundo, porém terá como referência a PHC e o Professor Dermeval Saviani. Desse modo, dedicamo-nos a traçar um perfil biográfico do educador, articulando sua trajetória à formulação da PHC, apresentamos os antecedentes e as origens do pensamento pedagógico histórico-crítico e evidenciamos sua construção coletiva. Por fim, indicamos seu comprometimento com o materialismo histórico-dialético e, portanto, sua inspiração marxista observada em seu método didático-pedagógico.

No quarto e último momento realizamos uma análise crítico-comparativa entre a PL e a PHC e indicamos as diferenças substantivas entre seus elementos axiomáticos. Nessa etapa respondemos as questões problemas enunciadas no início desta introdução que correspondem à função da escola, do professor, do conhecimento sistematizado, da cultura popular e da liberdade nos dois ideários pedagógicos. Refletimos sobre a proposta de sociedade vinculada a cada uma das teorias apresentadas e confirmamos a importância delas para sociedade brasileira contemporânea.

## **2 A PEDAGOGIA LIBERTADORA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO HISTÓRICO-FILOSÓFICO DAS CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Neste capítulo procuramos situar a PL e a PHC no quadro histórico-filosófico das concepções e tendências da educação brasileira e relacioná-las ao desenvolvimento das teorias da educação ao longo do século XX. Tal proposta tem como finalidade esclarecer, mesmo que sumariamente, o contexto em que se deu a composição das teorias em que vimos trabalhando e aproximar-nos de suas referências e fundamentações teórico-filosóficas. Destacamos que nosso propósito é oferecer um panorama geral de caráter introdutório e esquemático quanto às tendências e teorias da educação para que seja possível a compreensão da emergência da PL e da PHC, não sendo nosso objetivo, portanto, maior reflexão sobre as correntes que se inserem em cada concepção filosófica da educação.

No primeiro momento nos dedicamos à exposição das concepções filosóficas da educação<sup>13</sup> articulando-as as teorias pedagógicas que se fizeram presentes no interior da escola brasileira ao longo do século XX. Nessas circunstâncias, nos atemos, a princípio, às teorias não críticas da educação. Posto isso, passamos à explicitação das teorias sobre a educação que influenciaram educadores brasileiros ao longo da década de 1970 e 1980 e contribuíram com a articulação de uma reflexão crítica entorno da educação brasileira, possibilitando a manifestação de novas propostas. Ocupamo-nos, assim, das teorias crítico-reprodutivistas. Na terceira e última etapa do presente capítulo damos continuidade erigindo uma reflexão acerca da concepção dialética na filosofia da educação e situamos, diante das tendências apresentadas, a PL e a PHC.

---

<sup>13</sup>Lançaremos mão do conceito da Filosofia da educação enquanto produto, isto é, aquele que se identifica com a ideologia e, portanto, tem objetivo de orientar a ação educativa imprimindo-lhe determinado rumo.

Na esteira do pensamento de Saviani (1983) estabelecemos a divisão em quatro grandes e fundamentais concepções da Filosofia da Educação: a **concepção humanistatradicional**, a **concepção humanista moderna**, a **concepção analítica** e a **concepção dialética**.

Cada orientação filosófica mencionada implica no desenvolvimento de tendências e práticas pedagógicas que a ela se relacionam ideologicamente. Logo, a concepção filosófica a que uma tendência se filia, se vincula não só ao processo de desenvolvimento do ensino, mas a uma orientação da ação que nos remete ao propósito da educação. Isso significa dizer que há em cada concepção “condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade” (LIBÂNEO, 1986, p.19). Assim, a dimensão ideológica está radicada a uma prática material que tem como horizonte a formação de indivíduos aptos a atuarem de acordo com dado entendimento de mundo.

A filosofia humanista tradicional é marcada pela visão essencialista dos homens, desse modo, para essa tendência os indivíduos nascem com uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se a ela e agir para corroborar com o aprimoramento da essência do homem já constituído (SAVIANI, 1983, p. 25), isto é, melhorá-lo para viver da forma mais harmônica possível na sociedade.

De acordo com Gadotti (2003) Suchodolski, filósofo polonês, dividiu as correntes pedagógicas em dois grupos: as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. O autor afirma que para as pedagogias da essência o papel da educação seria o de “desenvolver nos homens sua essência verdadeira” (SUCHODOLSKI, 1978 apud GADOTTI, 2003, p.158). Mas qual seria a essência verdadeira dos homens? Arriscamos dizer que a essência verdadeira varia de acordo com os interesses dos que tem o poder de manipular a verdade, ou melhor, dos que têm condições de estabelecerem verdades, porque se apresentam como vencedores em momentos históricos específicos. Esse grupo varia com o transcorrer do tempo histórico e é formado pela classe que detém o poder hegemônico.

Temos, nesse âmbito, dois entendimentos da essência: a primeira é religiosa, que o cristianismo desenvolveu a partir da concepção platônica, sendo aperfeiçoada com a filosofia tomista, dividindo a realidade em duas esferas, a aparente e temporal e verdadeira e eterna; e a segunda, leiga, desenvolvida como “natureza humana” por pensadores modernos que tiveram a intenção de naturalizar o pensamento burguês construindo sua hegemonia (SAVIANI, 2012a).

Situa-se na concepção humanista tradicional a pedagogia tradicional (leiga), que, em linhas gerais, se consolida como mecanismo de defesa dos interesses burgueses a partir do século XIX, com a criação dos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2012a, p. 6). Era preciso naquele tempo de ascensão e consolidação do poder burguês, para combater a hegemonia do *Ancien Régime*, difundir os ideais da nova sociedade, a sociedade liberal. Para isso, seria, então, necessário empreender esforços para consolidar o ideal de cidadania inerente ao liberalismo político. Os homens deveriam se tornar ativos socialmente, atuando e opinando politicamente na sociedade na qual se encontravam. A inserção dos homens na sociedade burguesa não poderia ser encarada como mera participação no seio da prática social global, mas materializada na sua integração efetiva nas atividades decisórias, tornando-os sujeitos ativos na política institucional. O modo encontrado de converter os súditos, marcados pela ignorância e miséria moral e política, em cidadãos, era educá-los por meio da escola (SAVIANI, 1983).

A escola liberal tradicional era responsável pela integração dos homens à nova sociedade. Porém, para pedagogia tradicional, havia autonomia da escola em relação à sociedade, o que implica afirmar que os problemas sociais são problemas da sociedade e que não dizem respeito à realidade interna da escola, não interferindo, portanto, no processo de ensino-aprendizagem. Na escola as regras seriam iguais a todos e as disfunções sociais, tidas como acidentais, lá encontrariam a possibilidade de serem corrigidas, pois o papel da instituição

era, como já afirmamos, possibilitar a integração. Para a referida pedagogia “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. [...] O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos desde que se esforcem” (LIBÂNEO, 1986, p.23).

Para Saviani (1983, p.30), a pedagogia liberal tradicional obedece a dois propósitos: promover a integração política e a inculcação da ideologia burguesa. Assim, a burguesia, consolidada no poder, não era somente a classe dirigente, mas a classe hegemônica que impunha, também por meio da escola, seu projeto de civilização.

O liberalismo político postula que o Estado deve atender aos interesses da sociedade e que a sociedade deve, por meio da democracia liberal, eleger os rumos da política<sup>14</sup>. Ora, se há, pensamos, a participação de toda sociedade nos processos políticos democráticos institucionalizados, sendo o corpo social marcado por antagonismos de classe, esse antagonismo encontrará expressão também política que irá à contramão dos interesses da classe dirigente. E é, justamente por esse motivo, que a pedagogia tradicional será considerada um fracasso pela própria elite dirigente que a gestou.

A escola tradicional, além de “não conseguir realizar seu desiderato de universalização, ainda teve de curvar-se ante ao fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2012a, p.6). Irrompe, então, uma nova proposta pedagógica, a pedagogia nova.

Concordamos com Saviani quando afirma que:

---

<sup>14</sup>Entendemos, nesse caso, que a participação política das classes populares não se expressa da mesma forma que o poder político. O último ficaria, de acordo com os interesses da elite, restrito a própria burguesia. A participação política, portanto, se daria para confirmar e legitimar as práticas políticas da classe dominante.



A 'Escola Nova' surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita (SAVIANI, 1983, p. 31).

O movimento escolanovista está ligado à concepção humanista moderna que, ao contrário do humanismo tradicional, fundamenta-se no existencialismo. Não aceita, portanto, que os homens estejam submetidos a uma condição comum, o que encaram como negação da individualidade. Os homens deveriam ser o que quisessem ser, e se construiriam a partir de suas vivências e escolhas; o que implica afirmar que a essência não existe em razão do caráter dinâmico da existência, da ação dos próprios homens.

Retomaremos aqui o que sinalizamos anteriormente a respeito da verdadeira essência para que fique claro o quanto o conceito de verdade é manipulável pela classe dominante, que muda as regras do jogo para recompor sua hegemonia quando se sente ameaçada pela classe subalterna. Quando não há mais modos de se assentar sobre a visão essencialista dos homens a burguesia abandona essa perspectiva e adota a pedagogia da existência. Ora, o período que antecede a ascensão política da burguesia é patente à concepção essencialista, porém prevalece a essência religiosa que estabelece o conformismo diante das relações de produção do modo feudal. De modo simplificado, isso implica dizer que, toda a segregação entre nobres, clero, servos e camponeses era naturalizada pela essência desses homens. O clero reza, os nobres guerreiam e administram e a massa trabalha. Ocorre que, ao ganhar força, a burguesia potencializa o discurso de que em sua essência os homens seriam todos iguais e, quando conquistam o poder político e consolidam-se com o poder econômico, introjetam o essencialismo laico que tem como pressuposto a liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, não sendo possível para a burguesia tolerar seus próprios princípios, uma vez que com o avanço do capitalismo e com a organização da

classe trabalhadora eles colocavam em risco seus privilégios, passam a negá-lo e a descaracterizá-lo (SAVIANI, 2012a).

O existencialismo em oposição ao essencialismo surge no século XVI ligado ao movimento protestante contrário a educação doutrinária católica, daí por diante fora reelaborado inúmeras vezes influenciando muitas correntes educacionais. Sendo que “[...] a educação nova, como expressão da pedagogia moderna, veio como uma esperança para as dúvidas levantadas pela pedagogia da existência” (GADOTTI, 2003, p.159).

A preocupação inicial do movimento escolanovista foi de tecer a crítica à pedagogia que o antecedia e dominava os sistemas nacionais de educação, a chamada, por ele próprio, de pedagogia tradicional.

A pedagogia nova conserva o entendimento de que a escola teria a função de fomentar a equalização social, portanto, se os problemas existentes na sociedade não foram solucionados pela educação é porque a escola que tinham, a tradicional, era falha. O problema, desse modo, estaria em como os professores vinham empreendendo as técnicas educacionais e a forma como concebiam o papel da educação.

Se para a educação tradicional o primordial era a preparação moral e intelectual, para a nova o imprescindível seria adequar às necessidades individuais ao meio social. Defendiam que as mudanças no pensamento pedagógico seriam necessárias para melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola universal e gratuita. Em suma, além da transformação do pensamento em relação ao papel da escola e dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alteram-se, também, os métodos empreendendo uma grande reforma pedagógica.

De acordo com Libâneo (1986, p. 25-28), na tendência tradicional, o professor dispunha de centralidade no processo educativo. Dominando, satisfatoriamente, o conteúdo que se dispunha a ensinar, conduzia a aula a partir

de exposições verbais e demonstrações, seguindo uma sequência lógica que implicava em: preparar o aluno para a introdução de um assunto novo, apresentar o conteúdo, associar o conhecimento recentemente adquirido com os conteúdos ministrados anteriormente, realizar generalizações e aplicações, cobrar dos discentes exercícios e memorizações. Prevalencia, na relação aluno-professor, a autoridade do último e o silenciamento do primeiro, sendo que os conteúdos previamente determinados não dialogavam com a experiência do aluno concreto e sua realidade social. Para a pedagogia nova, a pedagogia tradicional “havia substituído a alegria pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio” (GADOTTI, 2003, p. 142).

Como para a escola nova os problemas a serem corrigidos na sociedade estão na órbita do sentimento, o marginalizado não é o ignorante, mas o rejeitado; o que acarreta na transformação da educação no que concerne aos seus objetivos (SAVIANI, 2012a). Ora, a pedagogia nova, não só naturaliza e harmoniza as dessemelhanças de classe, raça e credo como fazia a pedagogia tradicional, mas também as diferenças cognitivas, portanto, a centralidade da educação não seria de apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade, mas adaptação à sociedade na qual estava inserido. Há, por assim dizer, uma valorização do **aprender a aprender**<sup>15</sup>, do adequar-se. Torna-se, dessa forma, mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. A educação se confunde, nessa perspectiva, com o processo de viver e encontra finalidade nela mesma.

Muitos métodos e formas de organização da escola foram desenvolvidos a partir do pensamento escolanavista. No geral, em oposição à escola tradicional,

---

<sup>15</sup>O termo pode se referir a diversas propostas pedagógicas que, ligadas ao pensamento escolanovista, proliferaram ao longo do século XX e dispõem, ainda, de grande credibilidade entre os educadores brasileiros. Sobre as pedagogias do aprender a aprender ver Newton Duarte (2008).

fundamenta-se na ideia de centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que torna o professor um mediador, facilitador que perde a função de ensinar e se converte em um observador/orientador, o que leva a crer numa autoaprendizagem por parte do aluno desde que o problema abordado seja interessante, por isso investe-se na organização do “meio estimulador”, o que implica na disposição de recursos e equipamentos, dificultando a organização desse ambiente em escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora.

Concordamos com Saviani (1983) quando afirma que a escola nova elevou a qualidade de ensino das elites e degenerou a educação das classes subalternas, pois “deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito pedagógico cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequando a esses interesses” (SAVIANI, 1983, p.32).

Tão logo surgiam críticas à pedagogia nova e se articulavam movimentos educacionais e sociais que buscavam alternativas aos métodos novos, o capital se recompunha com novas estratégias para educação. É nesse contexto que emerge, no âmbito da filosofia da educação, propostas ligadas à concepção analítica.

Para concepção filosófica a que nos referimos a organização das sociedades se dava por leis naturais que poderiam ser descobertas a partir da observação e constatação. Uma vez verificadas as leis naturais que regiam a sociedade bastava aplicá-las, para que se pudesse manter a estrutura social global e desenvolver a partir dos elementos positivos encontrados naquela conjuntura. Se o interesse em manter a estrutura e adaptar os homens à sociedade continua, podemos afirmar que o objetivo da Teoria Tecnicista, desenvolvida a partir da concepção analítica, é também de reafirmar a hegemonia da classe dirigente, ou seja, trata-se, como afirmara Saviani (2012a), de recomposição da hegemonia em um determinado momento histórico.

Para concepção analítica bastava que se aplicasse o conhecimento adquirido com a investigação da sociedade. O propósito era tornar a ação dos homens útil à sociedade, convertê-los em indivíduos produtivos. Para que isso se desse bastava treiná-los de acordo com a atividade que deveriam exercer.

Percebemos que é intrínseca a proposta tecnicista a negação dos processos de subjetivação, priorizando, na escola, a ação objetiva. A reflexão e a descoberta científica ficariam a cargo de especialistas que servem aos interesses da classe dominante e, nas escolas, ensinariam a aplicar as leis desveladas por esses especialistas. Na educação escolar ensinariam a fazer. Desse modo, se na pedagogia nova o importante era aprender a aprender, na pedagogia tecnicista o imprescindível era **aprender a fazer**.

Fazer é aplicar o aprendido em consonância com a lógica da reprodução social. Portanto, para concepção analítica, as distorções sociais, assim como na escola tradicional e nova, também seriam resolvidas pela escola, pois essa instituição encarregada de eliminar a incompetência técnica integraria os sujeitos ao sistema produtivo, promovendo equalização social.

No Brasil, a pedagogia tecnicista ganha impulso na década de 1960, no momento de modernização e intensificação do projeto nacional desenvolvimentista, o que propicia que na tecnologia educacional e comportamental se utilize das inovações da ciência tecnológica, como aparelhos audiovisuais para teleaulas, sistemas de apostilas divididos em módulos com tempo preestabelecido para o término do cronograma, máquinas de ensinar, entre outros. Assim, se na pedagogia tradicional e na pedagogia nova o centro do processo de ensino aprendizagem era, respectivamente, professor e aluno, na tecnicista o material e o programa ganham centralidade (LIBÂNEO, 1986).

Com a finalidade de tornar claras as características de cada tendência pedagógica anteriormente discutida, apresentamos, por caráter didático, o quadro a seguir:

**Tabela 1** Tendências pedagógicas não críticas

<b>Diferenças</b>	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>	<b>Pedagogia Tecnicista</b>
Momento em que se destaca no Brasil	-Predomínio até a década de 1930. De 1930 a 1945 enfrenta concorrência da PN, perdendo espaço para última a partir de então.	-De 1932 (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova) a 1945 permanece em equilíbrio com a PT. Predomina de 1945 a 1960.	-Articula-se a partir de 1960, predominando de 1969 a 1980.
Concepção filosófica a que se filia	-Humanista Tradicional	-Humanista Moderna	-Analítica
O papel da escola	-Preparar os cidadãos moral e intelectualmente.	-Adequar às necessidades individuais ao meio social. -Oferecer condições para que o sujeito possa se autodesenvolver.	-Formar habilidades úteis nos homens que serão destinados ao mercado.
O papel do professor	- Ensinar o conteúdo programático.	-Mediar a relação do aluno com o ambiente de aprendizagem.	-Aplicar o que o sistema instrucional prevê.
O papel do aluno	- Acumular conhecimento enciclopédico. - Durante o processo deve manter-se disciplinado e atento respeitando a autoridade do professor.	- Aprender a aprender para se adequar ao meio social. -Deve aproveitar o processo de acordo com seus interesses.	- Aprender e adquirir competências para aplicar. -Aprender a fazer. -Durante o processo deve seguir o cronograma de acordo com as instruções prévias.

Continuação...

Entendimento do processo de aprendizagem	- Condicionado pela transmissão da cultura. Quanto melhor transmitida, respeitando-se os aspectos lógicos, melhores serão os resultados.	- Processo é interno, portanto o sucesso depende dos interesses individuais que respondem a estímulos externos.	- Educação entendida como um aspecto tecnológico por excelência, o que implica afirmar que quanto mais se desenvolverem qualitativamente as tecnologias da educação, melhor será a aprendizagem.
Crítica	-Não leva em consideração a individualidade do sujeito e os interesses do aluno concreto, separando a complexidade das relações sociais e o processo educativo. -Não reconhece qualquer possibilidade de transformação dos homens e da sociedade, pois é essencialista.	-Necessita de recursos em demasia para as condições necessárias ao desenvolvimento de sua prática educativa, o que alija as escolas dos filhos da classe trabalhadora, que se encontram em situação financeira precária, de instrumentalizar o processo. - Dá valor ao processo de desenvolvimento e a vivência, deixando em segundo plano a apropriação do conhecimento. - Em suas manifestações não diretas desloca essencialmente o eixo lógico para o psicológico. Para valorizar o sentimento e a consciência individual acaba por negar a transmissão do saber científico sistematizado.	-Encara a sociedade por uma lógica essencialmente positiva, onde só é possível o desenvolvimento. - Não permite, em sua estrutura, negação de elementos que constituem a sociedade. - O instrucionismo que preconiza é altamente excludente, pois tem o objetivo de abastecer o mercado com mão-de-obra qualificada perpetuando os filhos da classe trabalhadora na condição social em que nasceram, sendo a ascensão social paliativa.

Na exposição que anteriormente realizamos, demos ênfase aos distanciamentos existentes entre as tendências pedagógicas e concepções filosóficas, porém cabe destacar o elemento que as une. As três tendências podem ser caracterizadas como “não críticas” (SAVIANI, 2012a), pois percebem na educação escolar uma instituição de “equalização social”, isto é, a escola é capaz de agir como corretora das disfunções sociais. Apesar de defenderem que a escola é capaz de agir sobre a sociedade, acreditam na sua autonomia e, desse modo, negam que as desigualdades sociais e a relação de produção tenham interferência no ambiente escolar e no processo de ensino aprendizagem. Logo, concebem a relação da escola com a sociedade de maneira acidental e de mão única.

Nesse segundo momento nos dedicamos à explicitação de tendências da educação que diferem substantivamente das anteriormente apresentadas por se situarem no âmbito das teorias crítico-reprodutivistas<sup>16</sup>. Isso implica dizer que se para as tendências não críticas a escola deveria ser pensada apartada da sociedade, responsabilizando-se por corrigir os erros acidentais dessa; as tendências crítico-reprodutivistas reconhecem as ações da sociedade como condicionantes para educação e para prática educativa, não obstante, afirmam que o papel da educação seria de reproduzir a sociedade na qual ela se insere, por isso intitulada de reprodutivista. Adiantamos que essas tendências não têm caráter propositivo, pois desacreditam do potencial transformador da educação, sendo mais adequado pensá-las como teorias sobre a educação e não como teorias da educação, já que “seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma da realização da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 398).

---

<sup>16</sup>O termo crítico-reprodutivista é utilizado por Dermeval Saviani na obra *Escola e democracia*. O autor, no entanto, não compreende a expressão reprodutivista de forma pejorativa, como advogam alguns de seus críticos. Destaca a importância dessas tendências para reflexão no âmbito da filosofia da educação à medida que denunciam a potencialidade da escola como reprodutora da organização social global capitalista.



De acordo com Saviani (2008, p. 401-402),

isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogias aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Tal é, exatamente, O caso das teorias situadas no âmbito da visão crítico-reprodutivista.

A partir da década de 1970 impulsionam-se no Brasil os cursos de pós-graduação, que tinham como objetivo atender à demanda da política de Estado do governo militar na direção do Nacional Desenvolvimento. Obviamente, os programas de pós-graduação em educação foram marcadamente influenciados pela orientação tecnicista, mas, a contradição que marca o processo possibilitou a elaboração de estudos norteados pelas teorias crítico-reprodutivistas.

A ânsia por refletirem e criticarem a política educacional que vinha sendo empreendida pelo governo foi inspirada, principalmente, pela: **teoria do sistema de ensino como violência simbólica**, teoria da **escola como aparelho ideológico do Estado** e a teoria da **escola dualista**. Destacamos a relevância das teorias elencadas na construção de críticas dirigidas ao campo educacional brasileiro a partir daquele período, mas devemos enfatizar que a contribuição não se restringe a crítica, mas a possibilidade de que os intelectuais brasileiros, a partir de teorias críticas-reprodutivistas, viessem a contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico não reprodutivista, pois não aceitavam o fatalismo inerente às teorias referidas.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica foi desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron (SAVIANI, 2012a). Os autores entendem a violência simbólica como um mecanismo que corrobora para produção e reprodução das relações sociais. No geral compreendem que “qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base de força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de determinação de força simbólico cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (SAVIANI, 2012a, p.17-18). Na sociedade de classes<sup>17</sup> a dominação econômica de um grupo sobre o outro é o que pode ser encarado como violência material que se mantém e reforça com o auxílio da dominação cultural, isto é, a violência simbólica.

De acordo com Saviani (2012a), para Bourdieu e Passeron, o papel da educação como mecanismo da violência simbólica é o de camuflar a disputa de força material, intrínseco à sociedade capitalista, e, desse modo, reforçar a hegemonia cultural da burguesia. Nessas circunstâncias, no interior das escolas, a ação pedagógica se encarrega de impor aos grupos dominados a visão de mundo dos grupos dominantes. A ação pedagógica a que nos referimos somente se faz possível pela legitimação da autoridade pedagógica conferida pela estrutura opressora; assim, a autoridade pedagógica possibilita a ação pedagógica que se realiza no trabalho pedagógico, que nada mais é do que a inculcação da ideologia burguesa em toda sociedade, naturalizando as relações de produção (SAVIANI, 2012a).

Posto isso, é lícito pensar que não há forma de resistir dentro da estrutura escolar (e o mesmo ocorre fora dela, pois a lógica é que essa relação de dominação cultural, portanto de violência simbólica, se dê em diversas instâncias da vida social, constituindo-se nas relações familiares, religiosas, midiáticas, artísticas,

---

<sup>17</sup>Os autores não concebem a Teoria da Violência Simbólica somente na sociedade de classes, mas em qualquer sociedade. Utilizamos o vocábulo **classe** por pensarmos a teoria exposta a partir da sociedade atual, cujo poder hegemônico é neoliberal.

entre outras), pois a tentativa de se criar na escola um instrumento de transformação das estruturas sociais está fadado ao fracasso, haja vista que a prática escolar está determinada de forma absoluta pela estrutura econômica.

Nessa mesma lógica, o filósofo francês de origem argelina, Louis Althusser, desenvolveu a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado. Althusser, pensando a condição de reprodução social das relações de produção na sociedade do capital, é levado a distinguir no Estado dois tipos de aparelhos que possibilitam a reprodução. O primeiro é chamado por ele de Aparelho Repressivo de Estado, sendo formado pelo governo, a administração pública da democracia burguesa, a polícia, o exército, as prisões, entre outros; o segundo, o Aparelho Ideológico de Estado, é constituído pelas igrejas, pelo sistema político, pelos mecanismos de informação (mídias como um todo), pelas expressões artístico-culturais e, finalmente, pelo aparelho ideológico escolar (SAVIANI, 2012a).

No âmbito dos Aparelhos Ideológicos de Estado a escola pode ser encarada como mais eficaz e importante mecanismo de reprodução ideológica capitalista, pois “[...] ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante” (ALTHUSSER, [19--?], p.64 apud SAVIANI, 2012a, p.22).

Uma vez que a reprodução é ininterrupta, a própria sociedade burguesa se encarrega de repor os agentes responsáveis pela produção da reprodução. De acordo com o filósofo francês, aqueles que atingem os mais altos graus de instrução são destinados a ocuparem postos de trabalho como agentes de exploração, ou seja, serão inseridos em cargos de mando nas empresas capitalistas, sendo, muitas vezes, membros da classe burguesa; agentes de repressão, empregando-se nos aparelhos repressores que explicitamos anteriormente; ou agentes da ideologia (ALTHUSSER, [19--?], p. 65 apud SAVIANI, 2012a, p. 23). Os professores, portanto, de acordo com Althusser, são

agentes da ideologia. Seu trabalho seria de formar as crianças e jovens de modo a manter as relações de produção capitalista. Quanto mais engajado em desenvolver um bom trabalho e convencido de que a escola que se tem é capaz de transformar e corrigir as anomalias acidentais da sociedade (teorias não críticas), melhor estará contribuindo com a reprodução social, pois essa escola é também ideológica.

De acordo com Saviani (2012a), ao contrário da Teoria da escola como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado não nega a luta de classes, pois reconhece a possibilidade de resistência dentro dos aparelhos ideológicos, contudo, essa resistência de nada adianta, pois não encontra condições de ser exitosa.

Por fim, na esfera das teorias crítico-reprodutivistas, cabe destacarmos a teoria da escola dualista, que foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet (SAVIANI, 2012a). Tal teoria divide o processo de escolarização em duas grandes redes: a rede de escolarização primária profissional e a secundária superior, essa divisão é realizada em consonância com divisão da sociedade também em duas classes distintas: o proletariado e a burguesia.

Na esteira dos aparelhos ideológicos de estado de Althusser, Baudelot e Establet concebem a instituição escolar como um aparelho cujo propósito seja inculcar a ideologia dominante na totalidade dos indivíduos, advogam, porém, que embora a mesma ideologia dominante seja imposta a todos os frequentadores da escola, seja proletário ou burguês, ela ocorra de forma diferente. Isto é, a rede primária profissional tem a função de inculcar a ideologia burguesa e proporcionar ensinamentos objetivos necessários à reprodução das relações de produção e fornecerem as massas trabalhadoras um subproduto da cultura burguesa, enquanto na escolarização secundária superior há transmissão da cultura em sua forma mais desenvolvida.

O caso é que a escola primária profissional cumpre ainda uma terceira função, o de recalcar a ideologia proletária gestada nas organizações operárias da classe subalterna. Essa ideologia forja-se, no entanto, fora da instituição escolar. Posto isso, devemos reconhecer que nessa teoria reconhecem uma ideologia genuinamente proletária que se opõe substantivamente à ideologia burguesa, no entanto não admitem a possibilidade de desenvolvê-la no interior da escola, pois essa atende aos interesses do capital (SAVIANI, 2012a, p.28). Logo, apesar de reconhecerem a luta de classe e a existência de ideologias distintas não reconhecem a possibilidade da luta de classe no seio da instituição educacional e enxergam a escola como um mecanismo da reprodução social.

**Tabela 2** Teorias crítico-reprodutivistas

<b>Teoria</b>	<b>Sistema de ensino como violência simbólica</b>	<b>Escola como aparelho ideológico de Estado</b>	<b>Escola dualista</b>
Contribuição	-Aponta a forte determinação da estrutura social na organização do processo educativo.	-Reconhece a luta de classes e a resistência da classe despossuída dentro da estrutura social capitalista.	-Reconhece a divisão da organização do processo de ensino-aprendizagem para classe trabalhadora e para classe burguesa quando indica a existência de uma Rede Primária profissional e uma Rede Secundária superior de educação; -Advoga a existência de uma ideologia proletária.
Crítica	-Nega a luta de classes.	-Não enxerga possibilidade de êxito das classes subalternas, apesar de sua resistência.	-Nega a possibilidade de desenvolver a ideologia proletária no interior da escola por entender que essa, na sociedade atual, é essencialmente burguesa.

Passemos a terceira parte deste capítulo. Cabe, agora, retornarmos as concepções de filosofia da educação para desenvolvermos uma reflexão a respeito da concepção dialética. Nota-se que no primeiro momento nos detivemos às concepções: humanista tradicional, humanista moderna e analítica; concomitantemente discutimos as tendências pedagógicas a cada uma delas relacionadas, bem como: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Observamos que as teorias mencionadas estão ligadas ao poder hegemônico – defendem a manutenção do liberalismo econômico e da burguesia como classe dominante e se constituem como pedagogias predominantes na educação brasileira - apresentando-se como teorias hegemônicas da educação. Essas concepções e tendências podem ser encaradas como não críticas, pois, como já discutido, não reconhecem a interferência da sociedade no desenvolvimento da educação, entretanto, assentem que a educação é capaz de intervir na realidade social corrigindo distorções acidentais. Logo, acriticamente, defendem que a educação é responsável por corrigir anomalias da sociedade, mas sua pretensão não é de transformá-la estruturalmente.

Contrapondo-se às tendências não críticas surgem as teorias sobre a educação crítico-reprodutivistas, essas se encontram limitadas por não anuírem o potencial transformador da educação escolar, afirmando que é inteiramente determinada pelas condições sociais e que serve ao capital como mecanismo de auxílio à reprodução das relações sociais e a manutenção do *status quo*.

Nota-se que nos dois primeiros casos a via é de mão única, isto é, ou a escola interfere na sociedade, ou a sociedade é que determina, em termos absolutos, a atividade educativa escolar.

A concepção dialética da educação supera as outras por seu caráter histórico, pois considera as experiências temporais e as determinações sociais das relações humanas em relação às circunstâncias. Assim, “se recusa a colocar no ponto de partida determinada visão de homem. Interessa-lhe o homem

concreto [...]” (SAVIANI, 1980, p.20). O excerto abaixo nos parece indispensável ao entendimento da concepção dialética, por isso o transcrevemos.

Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção “humanista” tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção humanista moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes em si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação (SAVIANI, 1980, p. 20-21).

Tal concepção valoriza as leis objetivas da sociedade e não prescinde o reconhecimento dessas leis para ação transformadora da realidade social. Desse modo, não tem a ilusão de que o movimento é guiado por uma força metafísica, cabendo aos homens aceitá-la. A mudança só encontra possibilidade na ação dos próprios homens quando esses, instrumentalizados pelo saber, agem para esse fim. As teorias pedagógicas condizentes com a filosofia dialética empenham-se na transformação estrutural da sociedade, têm compromisso com a apropriação do saber pelos filhos da classe trabalhadora, isso implica dizer que, ao contrário das teorias não críticas que anulam os antagonismos de classe que se constituem sobre a base do modo de produção capitalista, as tendências dialéticas devem as pôr em evidência.

As teorias pedagógicas assumidamente dialéticas, ou que, no mínimo, se inspiram e são orientadas pela concepção dialética, empenham-se em colocar a educação e a escola a serviço das classes subalternas, com efeito, defendem a especificidade transformadora da educação sem negar as implicações do modo de produção sobre ela. Por isso, superam a perspectiva não crítica e ultrapassam qualitativamente as crítico-reprodutivistas.

Podemos, então, identificá-las como teorias críticas, não reprodutivistas e contra-hegemônicas, embora nem todas as teorias contra-hegemônicas

nãoreprodutivistas possam ser classificadas cabalmente na concepção dialética formulada por Saviani (2012a). Esse é o caso da PL.

No início da década de 1950 emerge no Brasil o movimento pela “escola nova católica” que vincula as instituições educacionais ligadas à Igreja Católica Apostólica Romana ao humanismo moderno, que, como enunciado anteriormente, fez frente à escola tradicional (SAVIANI, 2008, p.330). No final da referida década, a ação dos religiosos pela educação popular intensifica-se e, com ela, emergem movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que se constituirá na PL. É, nesse sentido, que a PL, embora fosse autônoma em relação à hierarquia da igreja, acaba sendo fortemente influenciada por ela, inclusive recrutando seus quadros no movimento estudantil vinculado à Juventude Universitária Católica (JUC)<sup>18</sup>.

Assim, tendo a PL buscado sua fundamentação, predominantemente, na fenomenologia existencial e no personalismo cristão, o ideário pedagógico libertador passa a expressar a concepção humanista moderna apresentando-se como uma “escola nova popular” (SAVIANI, 2012a, p. 67). “A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares” (SAVIANI, 2012a, p. 68).

Não podemos afirmar com isso que a PL não mantenha, como assevera Saviani (1983, p. 37), “afinidades com a concepção dialética” postulada por ele. Principalmente, a partir da influência do Concílio do Vaticano II, quando passam a emergir ideologias revolucionárias inspiradas no cristianismo<sup>19</sup>. No entanto, a PL, que põe em evidência a questão escolar da sociedade capitalista,

---

<sup>18</sup>Sobre os antecedentes e a origem da PL ver o capítulo **Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora**: contextualização histórica e fundamentação teórica de uma teoria educacional progressista da presente dissertação.

<sup>19</sup> Ver Marxismo e Teologia da Libertação (LOWY, 1991).



reconhecendo e denunciando a divisão de classes com interesses opostos, expressa uma dialética idealista que, ligada à fenomenologia, entende a dialética como relação intersubjetiva, portanto dialógica<sup>20</sup>.

Já a PHC, “pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética” (SAVIANI, 2012b, p. 75) a partir do materialismo histórico (que corresponde à concepção filosófica da educação dialética postulada por Saviani), pois considera a teoria marxiana em seus aspectos lógicos e epistemológicos. Assim, sua compreensão da história se dá a partir do desenvolvimento material e das determinações materiais sobre a vida humana. A PHC, portanto, identifica-se inteiramente com a concepção dialética de educação.

---

<sup>20</sup>Apresentaremos a filosofia da educação de Paulo Freire no terceiro momento deste texto.

### **3 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE UMA TEORIA EDUCACIONAL PROGRESSISTA**

O objetivo desta unidade capitular é apresentar a trajetória do educador pernambucano Paulo Freire e as condições políticas, sociais e econômicas em que emergiram sua pedagogia e seu método de alfabetização. Nas próximas linhas nos dedicamos à narrativa biobibliográfica de Freire, a explicitação do desenvolvimento da PL e a análise dos pressupostos teórico-filosóficos do ideário libertador na intenção de compreendermos sua validade como pensamento contra-hegemônico.

#### **3.1 Paulo Freire: trajetória de um educador humanista**

Buscamos agora explicitar a trajetória de Paulo Reglus Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas por Paulo Freire, situando-o tanto em seu estatuto social quanto em sua vontade individual a partir da compreensão das determinações materiais que condicionaram a formação do sujeito expressa na atuação de um dos mais renomados educadores de todos os tempos.

Não podemos pensar a educação brasileira, assim como não é possível conceber a história da educação contemporânea e da educação popular contra-hegemônica, sem falarmos do professor Paulo Freire que, nascido no dia 19 de setembro de 1921 na cidade do Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do capitalismo periférico latino-americano, vivenciou, desde a mais tenra idade, a miséria de seu povo e por ela também foi assolado. A experiência de vida e as circunstâncias históricas possibilitaram que viesse a pensar uma educação transformadora em sua época, uma educação para os que, assim como ele, sabiam das dificuldades de viver e aprender na pobreza.

Freire deu os primeiros passos no quintal da casa em que nasceu, na “Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, como tanto gostava de lembrar e de dizer” (FREIRE, 1996, p.28). Ali, o menino, que era o mais novo de quatro irmãos, aprendeu também a ler e a escrever à sombra das mangueiras desenhando as letras com gravetos como lhe ensinou a mãe, Edeltrudes Neves Freire. No quintal de casa brincava com os irmãos fazendo suas primeiras leituras de mundo, admirando o ambiente que o cercava, deliciando-se com a queda dos irmãos mais velhos em meio às disputas de piques comuns aos moleques daquele tempo (SOUZA, 2003).

Segundo a mãe, gostava de estar com os pais, presença constante nos primeiros anos de vida, e se enciumava com facilidade dos irmãos, mostrando-se, desde a infância, extremamente amoroso (FREIRE, 1996). Foi pelo convívio com o pai, Joaquim Temístocles Freire, que era aposentado em função de um aneurisma no abdômen, que Freire acreditava ter desenvolvido relações marcadas por ampla sensibilidade, pois já mais velho e consciente de sua história, admirava o tato que os pais tinham entre si e com os filhos.

Os primeiros tempos de sua vida foram marcados pela presença constante do pai, que morreu quando completou treze anos, e pelas limitações econômicas impostas pela Depressão que se seguiu ao *Crash* da Bolsa de Nova York. O professor pernambucano narra o acontecimento em entrevista em 1985.

Meu pai, cuja presença me marca até hoje, morreu em 1934. Rio-grandense-do-norte, era capitão da polícia militar, tendo sido inicialmente sargento de Exército. Quando eu nasci, ou pouco depois, ele ficou muito doente e teve que se reformar. Os vencimentos dele eram bastante limitados. Havia, no entanto, um tio nosso, irmão da minha mãe, um comerciante que tinha casas de estiva no Rio de Janeiro, que ajudava a família. Com a Crise de 1929, que repercutiu dramaticamente em cima dele, teve de diminuir a ajuda que dava (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 2).

O episódio relatado no excerto acima foi determinante na trajetória do menino Freire. A ajuda que recebiam do tio, Rodovalho Neves, garantia as condições materiais de existência da família, mas durante a intensificação da crise do capital, a ajuda, que possibilitava tranquilidade financeira, diminuiu drasticamente. A família, que vivia confortavelmente como classe média da zona da mata nordestina foi obrigada a abandonar a casa em que morava e a se transferir para periferia em condições que, não raras vezes, foram de precariedade.

Freire relata o episódio de 1932 como sendo seu primeiro exílio, de onde foi saído para ir morar em uma cidade próxima, Jaboatão, que ficava a dezoito quilômetros da capital. Em suas palavras: “Essa saída foi traumática, pois havia toda uma convivência entre o menino e aquele seu primeiro mundo, aquele chão, o canto dos passarinhos. Foi uma saída tática, mas a crise continuou nos acompanhando” (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 2).

Os tempos de crise, o reconhecimento da miséria da população marginalizada do nordeste, a morte do pai, as necessidades materiais que a família enfrentava, o sofrimento da mãe - obrigada agora a aumentar suas atividades para criar os filhos sozinha - e a solidariedade existente entre a população da periferia, somados a religiosidade e a fé inabalável que nutria, influenciaram a formação da individualidade de Paulo Freire. Ilustra o período, que compreende o início da década de 1930, a história contada por Lutgardes Costa Freire (SOUZA, 2003). De acordo com Lutgardes, filho do educador, houve dias em que a fé e a necessidade foram confrontadas.

Os filhos de dona Edeltrudes, numa ocasião, brincavam no quintal de terra quando perceberam que a galinha do vizinho ultrapassara a cerca que se encarregava de demarcar a divisa dos terrenos. Constatando a agonia da mãe, que há dias se via aturdida por não saber o que mais fazer para alimentar os filhos, resolveram dar cabo do animal.

Com certo constrangimento, entregaram a galinha morta a mãe, que sendo católica, havia ensinado seus filhos a não roubar, a falar a verdade, a respeitarem seus pais, enfim todos os princípios católicos de uma boa educação. Edeltrudes, naquele dia de domingo, abriu uma exceção às suas regras de conduta, e ofereceu a família um prato um pouco melhor do que o de costume (SOUZA, 2003, p.330).

Concordamos com Ana Maria Araújo Freire, segunda esposa do professor, quando afirma que os tempos difíceis de Jaboatão foram decisivos para construção da personalidade de Paulo Freire. De acordo com ela aquele foi “um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e o não ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer” (FREIRE, 2001, p. 222). Assim teria se forjado na disciplina da esperança.

Em Jaboatão, Paulo Freire terminou o estudo primário<sup>21</sup> em escola pública. Na cidade, no entanto, não havia ensino secundário<sup>22</sup> e deveria, desse modo, estudar em Recife. Ocorre que o ensino secundário não era oferecido pelo Estado e só estudavam os que poderiam pagar por uma instituição privada.

Freire ingressou atrasado na escola secundária, contava os dezesseis anos à época, período em que os garotos de sua geração, cujos pais tinham dinheiro, já ingressavam na faculdade. Relata que naqueles tempos “[...] era alto,

---

<sup>21</sup>Ao utilizarmos a expressão **primário** estamos nos referindo aos primeiros quatro anos da educação escolar que assim eram tratados na década de 1930. Os termos receberiam alteração com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que data do ano de 1961, sendo profundamente alterada durante o governo Civil Militar de Emílio Garrastazu Médici em 1971 por meio da Lei n° 5.692/71 que estabeleceria a divisão dos ciclos em 1° e 2° graus. Atualmente, após a aprovação da Lei n° 9.394/96, corresponde à primeira etapa do ensino fundamental.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> e <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>22</sup>O ensino secundário diz respeito ao atual segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio, contabilizando, já naquela época, sete anos. Cabe destacar, contudo, que o período da educação básica que atribuímos ao ensino médio é nomeado por Freire (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985) de pré-jurídico.

grande, anguloso, feio. [...] Usava calças curtas porque a mãe não tinha condições de comprar calça comprida” (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 5). Coursou o primeiro ano em uma escola privada do Recife, mas, devido à crise financeira em que a família se encontrava, não concluiria os estudos não fosse pelo esforço da mãe para conseguir uma bolsa. Ingressou então como bolsista no Colégio Oswaldo Cruz que era de propriedade de Aloísio Araújo, de quem se tornaria grande amigo.

Freire terminou os estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, onde se tornou, mais tarde, professor de língua portuguesa. Estudioso e encantado pelas palavras, apaixonou-se por linguística aos dezenove anos ao ler Saussure<sup>23</sup>, Vossler<sup>24</sup> e Matoso Câmara<sup>25</sup>. Muito provavelmente tenha desenvolvido nesse

---

<sup>23</sup>Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista e filósofo suíço, estudou linguística europeia na Universidade de Lípsia, em Leipzig, Alemanha, e na Universidade de Berlim, onde também defendeu sua tese de doutorado, “Sobre o emprego do Genitivo Absoluto em Sânscrito”. Foi membro da Sociedade Linguística de Paris e professor de sânscrito, filologia indo-europeia e linguística histórica na Universidade de Genebra. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FerdnSau.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>24</sup>Karl Vossler (1872-1949), linguista alemão, empreendeu estudos de estilística literária, sendo considerado um dos fundadores da estilística como ciência. Iniciou-se como lente da Universidade de Heidelberg (1902), ensinou em Würzburg (1909) e foi, por duas vezes (1911-1937 e 1945-1947), catedrático de literatura românica na Universidade de Munique, onde também foi reitor. Desenvolveu estudos sobre literatura românica centrados na análise das formas estilísticas dos grandes autores e sua relação com os modelos linguísticos de seu tempo como *Lope de Vega und sein Zeitalter* (1932) e importantes trabalhos teóricos como *Geist und Kultur in der Sprache* (1925). Entre seus trabalhos notáveis estão *Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft* (1904), *Sprache als Schöpfung und Entwicklung* (1905), *Frankreichs Kultur im Spiegel seiner sprachlichen Entwicklung* (1913), *Der Minnesang des Bernard von Ventadorn* (1918) e *Leopardi* (1923). Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/KarlVoss.html>>.

Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>25</sup>Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904-1970), linguista brasileiro, formou-se em arquitetura, direito e filologia latina e neolatina. Autor do primeiro compêndio de linguística da língua portuguesa nos anos 1940, doutorou-se com a tese **Para o estudo da fonêmica brasileira**. Suas obras marcaram o estabelecimento de uma bibliografia básica da disciplina no Brasil. Foi membro fundador da Associação Brasileira de Linguística (Abralín) e da Academia Brasileira de Filologia. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/homenageado.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

período seu gosto por manusear e tratar a linguagem, a preocupação, mais tarde reforçada, com a sintaxe popular e com a questão da semântica popular. Entender a palavra do povo e seu peso para a compreensão do mundo foi, para esse educador, imprescindível em tudo o que erigiu ao longo de sua trajetória. Cabe destacar que não só a importância atribuída à semântica das classes subalternas o acompanharia por toda vida, mas também o prazer que sentia em manejar a linguagem, criar neologismos e modificar o significado das expressões no decorrer de sua produção intelectual.

Já professor ingressa aos 22 anos na Faculdade de Direito do Recife. O próprio Freire reconheceria mais tarde que essa era a única decisão que poderia tomar, já que na década de 1940 não havia formação voltada para linguística e que, se assim desejasse, deveria se deslocar a São Paulo, o que, naquelas circunstâncias, não lhe era possível. Além disso, sendo ele um amante da língua, não se aventuraria no curso de engenharia que, aquela época, era muito procurado pelos jovens pernambucanos, apresentando-se como alternativa ao curso de direito.

Antes que viesse a se formar casou-se com a professora primária e colega de trabalho, Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Elza se tornaria companheira de uma vida, revisora de suas obras, conselheira, parceira nas ações educativas e personagem fundamental que ajudou Freire a se convencer de que era de fato educador e não advogado (SOUZA, 2003, p. 331).

Para que Freire se convencesse, com a ajuda de Elza, de que não era advogado, bastou uma causa, que por sinal não concluiu. Logo que se formou na Faculdade de Direito foi contratado pelo credor de um jovem dentista para receber a quantia que esse havia lhe emprestado para que pudesse comprar seus equipamentos e montar seu consultório. O dentista, ainda em início da carreira, não havia tido tempo o suficiente para amearhar clientela, ganhar dinheiro e

pagar a dívida que havia contraído. Freire, em audiência com o devedor, lhe expôs a situação e explicou o que a Lei determinava. Notou, no decorrer da conversa, profundo abatimento no semblante do dentista que lhe contou a difícil situação em que se encontrava e afirmou que poderia levar tudo: mesa, quadros, sofá, menos sua filha (SOUZA, 2003, p.333). Sentindo-se extremamente desconfortável, Freire decidiu que aquela seria sua primeira e última causa como advogado. Possivelmente tenha sido tomado pelo senso de justiça que o acompanhava e pelas lembranças da infância sofrida. Dá sinais que entende, a essa altura, que em uma sociedade estruturalmente desigual o direito não pode ser confundido com justiça, pois nesse prisma a justiça só se daria em favor de alguns e isso ele não poderia tolerar (FREIRE, 1996).

A partir disso o envolvimento de Paulo Freire com a educação passa a se estreitar e ele assume o cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (1947-1954), que havia sido criado há pouco tempo pela Confederação Nacional da Indústria em parceria com o governo populista de Getúlio Vargas, tornando-se, mais tarde, superintendente do Serviço Social da Indústria (1954-1957). A experiência naquele órgão lhe aproximou dos trabalhadores e trabalhadoras e proporcionou maior conscientização diante da condição de vida das massas. As angústias e anseios das classes populares passaram a ser mais bem compreendidas pelo educador que, agora, problematizava junto a eles a realidade imediata.

Freire reconhecia os interesses da instituição na qual trabalhava, mas identificou a contradição que lhe possibilitou conscientização, ou seja, é evidente que a organização do Serviço Social da Indústria atendia aos interesses da classe dominante que não tinha a pretensão de formar os trabalhadores para superação da sua condição de exploração. Nesse sentido, a formação se dava numa perspectiva da classe em si e não para si, pois a intenção era dilatar no tempo, o quanto possível, a insurgência das massas contra as condições que a oprimiam. Contudo, é no SESI que Freire, como ele mesmo evidenciou, “[...]”



começa a se aproximar da razão de ser do fenômeno da exploração de classe” (CHASIN; DANTAS; MADEIRA, 1985, p. 10) e é ali que ganha experiência por mais de 10 anos com a educação popular e começa a formular, mesmo que sem comunicar, o que viria a ser conhecido como Método Paulo Freire.

Na década de 1950, junto a educadores preocupados com a educação escolar, fundou o Instituto Capibaribe; foi nomeado, em 1956, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife pelo prefeito Pelópidas Silveira e tornou-se Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife em 1961.

Em 1959 prestou concurso para Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Recife, transformada, em 1965, na atual Universidade Federal de Pernambuco. “Paulo Freire não conquistou a cadeira, mas a tese que apresentou ao concurso [Educação e atualidade brasileira] lhe valeu o título de doutor” (SAVIANI, 2008, p. 321), permitindo que fosse nomeado professor efetivo de filosofia e história da educação na mesma instituição. O conteúdo da tese “Educação e atualidade brasileira” acabaria por ser incorporado, com ajustes, a obra Educação como prática de liberdade.

Em julho de 1958 participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro apresentando-se como pensador progressista ao expor seu relatório **A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos** no qual defendeu que a educação para as classes populares deveria ocorrer de modo dialógico e horizontal; que os educadores não agissem de forma assistencial, promovendo uma educação para o povo ou pelo povo, mas contribuíssem para o processo de aprendizagem com o povo a partir das suas inquietações, isto é, a alfabetização promovida através do reconhecimento do mundo, da conscientização dos homens diante de sua realidade social. A educação por meio da prática democrática explicitando respeito ao conhecimento popular e ao senso comum. Para Ana Maria Araújo Freire (1996):

Paulo falava em educação social, falava na necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social. [...] Esta natureza política da educação, antes mesmo de sua especificidade pedagógica, técnica e didática, tem sido o cerne da preocupação freireana tanto em suas reflexões teóricas quanto na sua práxis educativa (FREIRE, 1996, p. 36-37).

Foi em 1961, como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, que se envolveu no grande movimento de alfabetização popular somando-se ao Movimento de Cultura Popular, do qual foi um dos fundadores durante a administração municipal de Miguel Arraes<sup>26</sup>. É nesse momento que o educador pernambucano tem a possibilidade de pensar, repensar e aprimorar junto às massas o seu método de alfabetização que ficaria, em pouco tempo, conhecido em todo país.

Empreendeu campanhas de alfabetização no Maranhão, no Rio Grande do Norte, com destaque para a campanha de Angicos, responsável por alfabetizar uma grande quantidade de trabalhadores em apenas 45 dias. Com isso, não tardou para que fosse convidado pelo então Ministro da Educação de João Goulart, Paulo de Tarso Santos, para realizar uma campanha nacional de alfabetização. Nascia assim, sob a coordenação de Paulo Freire, a Campanha Nacional de Alfabetização que previa a organização de 20 mil círculos de cultura, alfabetizando cerca de 5 milhões de adultos. Era o maior programa de alfabetização que o país já vira.

---

<sup>26</sup>Miguel Arraes de Alencar (1916-2005), advogado e economista, foi prefeito de Recife, deputado estadual e federal por Pernambuco, sendo também governador deste Estado por três mandatos. Durante a ditadura civil-militar foi perseguido, preso e exilado. Disponível em: <<http://institutomiguelarraes.com.br/home/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Ora, é inegável que uma experiência educativa em tais projeções teria consequências políticas diretas para democracia liberal brasileira. Havia interesses da elite política, que não pode ser considerada uniforme e homogênea, na alfabetização das classes subalternas, primeiro porque a alfabetização vai de encontro ao projeto nacional desenvolvimentista que se intensificou no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira e dependia de uma classe trabalhadora melhor preparada, do ponto de vista técnico, para atender às aspirações da industrialização moderna. Depois, pelo fato de que a constituição vigente, promulgada em 1946, assim como todas as anteriores, não reconhecia o direito de voto aos não alfabetizados o que restringia a participação da população na política institucionalizada. As eleições de 1960, que elegeram Jânio da Silva Quadros presidente da república, não contaram com eleitorado que ultrapassasse 11 milhões e seiscentos e cinquenta mil. Se a campanha de alfabetização fosse exitosa somaríamos 5 milhões ao processo eleitoral que, possível e intencionalmente, fortaleceria grupos políticos específicos.

O governo populista de João Goulart, assim como todos os governos populistas, precisou promover alianças com a classe explorada e para isso age na direção dos interesses da massa transformando minimamente suas realidades e, em troca, adquire apoio<sup>27</sup>. Ocorre que o apoio popular se legitima na

---

<sup>27</sup>Para reforçar nosso argumento julgamos necessário transcrevermos trechos do discurso de Paulo Freire ao término da campanha de alfabetização em Angicos no ano de 1963. Na aula de encerramento estava presente o então Presidente da República, João Goulart. Assim afirma Freire: “E a educação que se há dar a este país, há de ser uma educação de coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, *para que ele faça realmente com os homens públicos*, as reformas inadiáveis que este país precisa. [...] [no final do processo] deixamos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V. Exa., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderaram do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar *precisamente medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a ele mesmo* [grifo nosso]”.

mobilização, na presença da classe trabalhadora nas ruas para garantir suas demandas. As massas passam a ter o destaque sem o qual o populismo não se estabelece e, na maior parte das vezes, pressiona e amedronta os setores mais conservadores da sociedade que passam a agir de forma violenta. Tem nos mostrado a história que nesses episódios os governos populistas ou tentam se fortalecer radicalizando as ações na direção das demandas do povo e buscam, dessa forma, manterem-se, correndo o risco do enfrentamento físico, ou abortam o projeto empreendido.

Foi nessa ocasião, em função do golpe empresarial-militar de 1964, que a campanha nacional de alfabetização foi desmantelada e Paulo Freire perseguido. “[...] o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo decreto n°. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto n°. 53.886” (BRASIL, 1964a, 1964b; FREIRE, 1996, p. 42) e assim como outras personalidades que compunham o governo o educador em questão acaba preso.

Ficou preso durante 72 dias, às vezes em celas desumanas, que tinham mais ou menos 60 cm de largura por 1,70m de comprimento, com paredes de cimento muito ásperas. Recusava-se a idéia de se exilar; fora solto da prisão no Recife, mas após tomar conhecimento por familiares no Rio de Janeiro, de que seria preso novamente, decidiu se exilar na Embaixada da Bolívia (SOUZA, 2003, p.333).

Pouco tempo depois Freire parte de São Paulo sob a proteção do embaixador da Bolívia e se estabelece em La Paz. A altitude não lhe fazia bem e sentia-se desconfortável, mas foi o golpe de Estado, nos mesmos moldes do golpe brasileiro, que o obrigou a se mudar para o Chile, onde pôde reencontrar a família. Era então o ano de 1965, e o Chile governado pelo democrata cristão Eduardo

Frey<sup>28</sup>; governo no qual o educador pernambucano, a essa altura bastante afamado pelo seu projeto de educação popular, conseguiu emprego tornando-se assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação. No mesmo período atuou também como consultor da UNESCO juntamente ao Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agraria do Chile (FREIRE, 1996).

No Chile aprimorou seu trabalho na educação de jovens e adultos, aprendendo com camponeses sem terra que, na América latina, a exploração ultrapassava sem limites as barreiras nacionais. Lá pôde intensificar suas ações com respaldo de instituições reconhecidas e se destacou trabalhando incansavelmente junto às classes subalternas, refletindo e escrevendo com maior fôlego. Foi no Chile que escreveu e publicou **Educação como Prática da Liberdade** e redigiu o manuscrito de **Pedagogia do Oprimido**, obra que só seria publicada mais tarde, nos Estados Unidos.

Em 1968, seu trabalho incomodava os democratas cristãos conservadores no Chile e foi nessa ocasião que recebeu os convites para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Decidiu atender aos dois chamados. Primeiro mudou-se com Elza e os filhos mais novos para Cambridge, Massachusetts, onde lecionou na Universidade de Harvard, como professor convidado. Esse foi um período que pôde desenvolver ricas reflexões junto à juventude estadunidense, haja vista coincide com grande

---

<sup>28</sup>Eduardo Nicanor Frey Montalva (1911-1982), advogado e político chileno, ocupou o cargo de presidente (1964-1970) pelo Partido Demócrata Cristão. Sua campanha eleitoral recebeu grande apoio financeiro da Central Intelligence Agency (CIA) e de setores conservadores da sociedade Chilena que temiam que o candidato da oposição, o socialista Salvador Allende, fosse eleito. O governo de Frey foi marcado pelo projeto desenvolvimentista que se baseava em empréstimos externos. Empreendeu-se, durante esse período, uma tímida reforma agrária e reforma do sistema educacional. Considerado como governo de reformas superficiais pela ala progressista do partido, Frey acaba enfrentando a oposição de dissidentes ligados aos movimentos populares do campo e da cidade que fundaram a Unidade Popular (UP).

Disponível em:

<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071823762004000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071823762004000100007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

efervescência dos movimentos de contracultura, oposição à guerra do Vietnam e o movimento pela consolidação dos direitos civis que enfrentavam forte repressão do Estado. Na educação, a preocupação dos educadores norte-americanos naquele final da década de 1960, era a permanência da pedagogia tradicional, por sinal, amplamente criticada por Paulo Freire, que a intitulava de educação bancária. Permaneceu nos Estados Unidos por quase um ano, de abril de 1969 a fevereiro de 1970, quando se mudou para Genebra, Suíça, para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (SOUZA, 2003).

Como consultor do Conselho Mundial das Igrejas, Freire perambulou pelos quatro cantos do mundo viajando a diversos países da África, Ásia, Oceania, Europa e América, com exceção do Brasil, o que o entristecia enormemente. Foi nesses dez anos (1970-1980) que o professor em questão ficou mundialmente conhecido; nesse período aprofundaria suas reflexões, mudando, muitas vezes, suas análises diante das circunstâncias e por influência de autores que antes desconhecia. Exerceu atividade intensa na África, principalmente em países como Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, o que lhe proporcionou a experiência de se relacionar com culturas diversas, situações políticas diferentes, mas em todos os casos de miserabilidade e desigualdade social. Esteve na Ásia e África em tempos de lutas pela independência e imergiu-se nas reflexões anticolonialistas que o marcariam profundamente e se fariam presentes em suas obras até o fim da vida.

Após dezesseis anos de exílio lhe é permitido voltar para o país de origem. O movimento de anistia que, a partir do início de 1979, liberava ou negava passaporte aos refugiados políticos brasileiros, reconhece o direito de Paulo Freire se estabelecer em terras brasileiras. Em agosto do mesmo ano visita o Brasil e chega ao Aeroporto de Viracopos em São Paulo para, como ele mesmo dizia, “reaprender o país”. Nessa ocasião foi calorosamente recebido por

amigos, parentes e admiradores. Freire voltaria definitivamente para o Brasil em 1980, tornando-se professor da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e da Unicamp (Universidade de Campinas).

Como havia sido arbitrariamente afastado de seu cargo público no ano de 1964, seria necessário, de acordo com o processo de reabertura política imposta pelo regime, que requeresse um estudo de seu caso por parte do governo militar para que pudesse ser reempossado. Por julgar tal exigência ofensiva e vexatória, Freire preferiu não fazê-lo e manteve-se afastado dos serviços que antes exercia na antiga Universidade do Recife.

Constrangimento parecido vivenciou o professor Rubem Alves, então membro do Conselho Diretor da Unicamp, quando foi obrigado a redigir um parecer sobre a pessoa de Paulo Freire. Ocorre que no ano de 1980, os estudantes e professores da referida universidade pressionaram as autoridades para que Freire lecionasse na FE (Faculdade de Educação da Unicamp), essas, sem alternativa, decidiam obstaculizar o quanto possível. Vejamos a resposta dada por Rubem Alves:

o objetivo de um parecer, como a própria palavra sugere, é dizer a alguém que supostamente nada ouviu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos e o seu discernimento a outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois...

Há, entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre *Nietzsche* ou sobre Beethoven ou sobre Cecília Meireles? Para isso seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve...

Um parecer sobre Paulo Réglus Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo.

Não o será aqui, na Unicamp? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já escreveram sobre seu pensamento forma biografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

O seu nome, por si só em pareceres domésticos que o avalizem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo.

Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na Unicamp. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios.

Por isso meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.

Mas ele se sustenta sozinho.

Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.

A questão é se desejamos tê-lo conosco.

A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

É bom dizer aos amigos: Paulo Freire é meu colega. Temos sala no mesmo corredor da Faculdade de Educação da Unicamp.

Era o que me cumpria dizer (ALVES, 1985 apud FREIRE, 1996, p. 45).

O parecer dado por Ruben Alves levaria, por força da burocracia estatal, cinco anos para ser protocolado. Freire então exerceu seu trabalho como professor na referida universidade até o final do ano de 1990, demitindo-se em 1991, pois havia sido reconhecida pelo governo a injustiça cometida pelas forças ditatoriais e Freire foi reempessoado em seu cargo da Universidade Federal de Pernambuco, sendo, automaticamente, aposentado. Como a lei não permite acúmulo de cargos públicos teve de se afastar.

Em 1986, após 42 anos de casado, fica viúvo. Elza, então com 70 anos, cinco a mais que ele, sofre um enfarte e não resiste. A companheira de toda uma vida, mulher, amiga, mãe dos filhos, parceira de reflexões e revisora de seus



textos, o deixa e o desencanto toma conta da vida do educador pernambucano. Por algum tempo viu-se sem norte e desmotivado. Encontraria alegria novamente ao casar-se, dois anos depois, com Ana Maria Araújo Freire (SOUZA, 2003, p. 341). Nita, como gostava de chamá-la, era sua amiga e de Elza. Filha do Dr. Aloísio Araujo, a conhecia desde a infância quando foi estudar no Colégio Oswaldo Cruz. No fim da década de 1980, ambos viúvos e ela sua aluna-orientanda, vêm a relação de amizade se tornar amor, até que decidem se casar em 27 de março de 1988 (FREIRE, 1996, p. 46).

Paulo Freire continua sua jornada como educador, lecionando no Brasil e viajando o mundo todo para dar cursos, palestras e receber homenagens. Apesar da carga extrema de trabalho não hesitou em assumir como Secretário da Educação do Município de São Paulo no governo de Luiza Erundina de Souza<sup>29</sup>, sua companheira de militância no Partido dos Trabalhadores (PT), partido, aliás, do qual foi um dos fundadores.

Freire deixava explícito que sua ação era uma ação política e que não poderia conceber uma educação emancipadora sem que houvesse tomada de partido. Para ele a educação e a política se imbricavam de modo a não se separarem; o professor comprometido com a educação libertadora e democrática o faria de melhor forma se reconhecesse sua atividade política. É nesse prisma que nega a neutralidade do saber o do fazer científico defendendo a aliança do intelectual às demandas populares.

Ao falar de sua ação no Partido dos Trabalhadores em entrevista ao professor Antônio Carlos Máximo (2008) afirma que

---

<sup>29</sup>Luiza Erundina de Souza (1934) é assistente social e política brasileira. Iniciou sua militância junto à juventude católica contra a ditadura civil-militar. Atuou como assistente social na periferia de São Paulo, cidade da qual se tornaria vereadora e posteriormente prefeita. Foi deputada estadual e federal por São Paulo, assim como Ministra da Administração Federal do Brasil (1993) durante o governo do Presidente Itamar Franco. Disponível em: <<http://www.luizaerundina.com.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Enquanto educador, necessariamente, sou político. E, enquanto político, procurei um partido com cujos sonhos e utopias eu me sintonizasse. O partido se constitui, para mim, algo absolutamente indispensável para que efetive minha briga, que não pode ser isolada e individual, mas dentro da prática social, a minha briga pela materialização do sonho. Porém, enquanto professor, educador, se de um lado eu me sinto obrigado, até por uma questão ética, a explicitar aos alunos minha opção, de outro, eu acho que é um dever do professor revelar aos seus educandos esse direito e esse dever que eles têm de optar e de ter uma participação não só vagamente política, mas decididamente partidária. [...] No entanto, preciso demonstrar aos educandos que eu opto, que eu não sou neutro (MAXIMO, 2008, p. 140).

Freire reconhecia as dificuldades da militância política, mas, sobretudo, advogava a sua necessidade para empreender a mudança. Acreditava que o poder das massas era imprescindível para transformação, por isso a ação política, seja na base, ou ocupando cargos públicos, não deveria ser abandonada. É, para Freire, o reconhecimento do poder político, uma responsabilidade do militante. Nesse sentido, ao negar o poder, uma vez que se tem a possibilidade e a responsabilidade de tê-lo - e nesse caso refere-se ao poder enquanto autoridade para gerir e governar - cair-se-ia num humanismo vazio.

Por isso buscou exercer em sua gestão, como secretário da educação municipal, o compromisso democrático, buscando a participação e integração das comunidades escolares ao processo de ensino-aprendizagem para que dele, ou de qualquer outro, não viessem a depender em demasia.

Em 1991 pediu a Luiza Erundina e a sua equipe que o liberasse, não por discordar da prefeita, ou do partido, mas porque sentia necessidade de se dedicar à escrita e a novas reflexões (MÁXIMO, 2008, p.149). Exercer o cargo de secretário foi para ele uma experiência rica em que pode confirmar coisas que já sabia e reaprender, como gostava de dizer, outras tantas. Afastado retomou suas aulas e escreveu novas obras intensificando seu trabalho a medida do possível, pois as condições de saúde já não lhe permitiam grandes esforços.

De 1991 a 1997 publicou vários livros, sendo o último, **Pedagogia da Autonomia**. Dedicou sua vida à educação que acreditava e, como afirmou em entrevista a Revista Nova Escola em dezembro de 1994, ao fazer da docência o meio da sua vida, terminou transformando a docência no fim da sua vida.

Paulo Reglus Neves Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 na cidade de São Paulo aos 75 anos de idade, vítima de infarto do miocárdio. Deixou como legado suas reflexões e ações, que para ele não poderiam se apartar, e, sobretudo, a esperança de um mundo melhor. A história a ele reservou o direito de ser reconhecido como um dos maiores educadores de todos os tempos.

### **3.2 Origem, antecedentes e contextualização histórica da Pedagogia Libertadora**

Neste tópico nos dedicamos à exposição da situação político-social do Brasil em interação com os movimentos pela educação popular e pela alfabetização de adultos no momento em que ocorre a elaboração do método Paulo Freire. Consideramos que as condições concretas, que serão explicitadas a seguir, tenham se apresentado como determinações materiais objetivas para construção do ideário libertador. Em função disso, discutiremos os processos políticos institucionais da democracia burguesa no Brasil nacional desenvolvimentista, as mobilizações em favor da educação e cultura popular, expressas por diversas entidades e organizações, e a reação conservadora que culminou com o golpe empresarial-militar de 1964. Dessa forma, desvelaremos as origens e os antecedentes da PL.

A sociedade brasileira, recentemente saída da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, enfrenta, a partir da segunda metade dos anos de 1940, um período de transição política e reorganização social e partidária. Ao término da Segunda Grande Guerra Mundial, setores progressistas, que haviam se

mobilizado contra o nazifascismo, confluem para o fortalecimento da democracia liberal; inclusive os marxistas, que se reuniam no PCB (Partido Comunista Brasileiro), passaram a desempenhar o papel de avigorar o equilíbrio e a união entre democratas.

A aliança das esquerdas com setores da burguesia nacional foi, certamente, uma expressão local da coalizão entre as potências capitalistas e a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) contra a extrema direita mundial. Tal aliança reforçou a perspectiva de colaboração de classes no interior das sociedades nacionais, levando os comunistas a apoiarem a revolução democrático-burguesa, como deixa claro Luiz Carlos Prestes<sup>30</sup> no jornal Folha da Manhã, em 27 de abril de 1945: “se a burguesia nacional não for capaz de encaminhar as soluções de seu interesse específico e do interesse geral de nossa Pátria, o proletariado organizado a ajudará” (SAVIANI, 2008, p. 277)<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup>Luiz Carlos Prestes (1898-1990) foi um militar, político e revolucionário comunista brasileiro. Preso durante a Era Vargas e perseguido pela ditadura civil-militar, passou grande parte da vida na clandestinidade. Dedicou 70 anos de sua história à luta por um futuro de justiça social e liberdade para o povo brasileiro. Foi um internacionalista que jamais vacilou na luta pelos ideais socialistas e pela vitória da revolução no Brasil e no continente latino-americano, tornando-se uma das personalidades políticas mais influentes do século XX. Disponível em: <[http://www.ilcp.org.br/prestes/index.php?option=com\\_content&view=category&id=28&Itemid=157](http://www.ilcp.org.br/prestes/index.php?option=com_content&view=category&id=28&Itemid=157)>. Acesso em: 7 jul. 2016.

<sup>31</sup>A aliança entre setores antagônicos da sociedade, expressa pela ação de colaboração de classes, pode ser identificada, também, no pensamento educacional brasileiro nos anos que seguem ao Golpe de 1930, uma vez que educadores marxistas, muitos próximos ao PCB, colocaram-se em cooperação com o ideário liberal escolanovista. Esse é o caso do intelectual Paschoal Lemme, crítico da Escola Nova, mas signatário do Manifesto de 1932. Isso ocorre, porque, se os marxistas reconheciam a necessidade de realizar a revolução democrático-burguesa para, aí então, no período subsequente, promover a revolução socialista e, daí, atingir o comunismo, deveriam apoiar o que de mais avançado havia na concepção pedagógica burguesa. “[...] na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no ‘Manifesto dos Pioneiros’, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda” (SAVIANI, 2008, p. 275). Sobre a colaboração de classe e o pensamento pedagógico brasileiro, ver: Memórias de um educador e Estudos de educação, ambas de Paschoal Lemme.

Com a saída de Getúlio Vargas, pelo golpe de outubro de 1945, assume o então ministro do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, que fica encarregado de presidir as eleições agendadas para o dia 2 de dezembro daquele ano.

Restabelecida a liberdade política e reestruturada as legendas partidárias, os comunistas conquistaram uma representação significativa no legislativo depois de anos de perseguições. Sua atividade legal, contudo, não teria vida longa. A vitória de Eurico Gaspar Dutra - presidente cuja máxima era “o que é bom para os EUA (Estados Unidos da América) é bom para o Brasil” - no início da Guerra Fria e do movimento “caça às bruxas”<sup>32</sup>, levaria ao alinhamento do Brasil aos países capitalistas e ao fechamento da embaixada da URSS. Em consequência, o PCB, que era visto como um agente de Moscou nos trópicos foi posto na ilegalidade e seus representantes, pouco tempo depois, perderam os mandatos, caindo na clandestinidade (SAVIANI, 2008, p. 280-281).

A disputa política institucional no Brasil, daí em diante, fica atrelada a dois projetos encabeçados por setores opostos da elite. Um projeto, de caráter progressista, levava adiante o ideário nacional desenvolvimentista. Defendia a transição de uma sociedade agrário-exportadora, subdesenvolvida (sociedade fechada), para uma sociedade industrializada, capaz de beneficiar sua própria matéria-prima e integrar as massas ao projeto político burguês (sociedade aberta). Em defesa desse programa posicionava-se parte do PSD (Partido Social Democrático)<sup>33</sup> e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro)<sup>34</sup> apoiados pela

---

<sup>32</sup>Referimo-nos ao anticomunismo adotado pelos EUA e pelos países a ele alinhados. O período foi marcado pela perseguição, prisão e morte de comunistas e não comunistas que estavam sob suspeita. No mais, era um movimento que tencionava a promoção de figuras políticas envolvidas com o americanismo e com o discurso antissoviético (HOBSBAWM, 2008, p. 232).

<sup>33</sup> O Partido Social Democrático foi fundado em 1945 após a ditadura do Estado Novo e extinto em 1965 com o advento do AI-2 (Ato Institucional número 2). O PSD herdou diretamente a máquina política montada e cultivada por Getúlio durante 15 anos contínuos no poder. Foi organizado a partir de interventores estaduais, o que lhe permitiu contar com ampla base de apoio em todo país, aglutinando os proprietários de terras [...]; os empresários industriais menos comprometidos com os interesses externos; e,

militância comunista. Por outro lado, havia o setor mais conservador, reacionário e entreguista, liderado pela UDN (União Democrática Nacional)<sup>35</sup> apoiada pelos grupos midiáticos, partidos regionais de aluguel e pela burguesia internacional que desejava se apoderar dos recursos naturais brasileiros. Essa disputa desencadeou um processo bastante turbulento, crítico, que caracterizou a Quarta República<sup>36</sup> marcando-a com as greves dos trabalhadores, o suicídio do presidente Vargas em 24 de agosto de 1954, a tentativa de impedir a posse do presidente eleito em 1955, Juscelino Kubitschek de Oliveira, a renúncia de Jânio Quadros, a experiência parlamentarista, que impedia o presidente João Goulart de exercer o cargo de Chefe de Governo, e o anúncio das reformas de base. O ciclo só se encerraria com o golpe empresarial-militar em abril de 1964.

A disputa entre os projetos de governo e o acaloramento da discussão em torno do nacionalismo desenvolvimentista levou ao incitamento da massa pela liderança populista, que dependia dos trabalhadores para obter êxito no processo eleitoral. A participação popular nas eleições estava condicionada, contudo, conforme enunciamos anteriormente, a alfabetização, o que desencadeou a organização de inúmeras campanhas de alfabetização de jovens e adultos, no campo e nas áreas urbanas, do final dos anos de 1940 a 1964. Entre

---

principalmente, os integrantes e beneficiários da burocracia governamental [...] (SAVIANI, 2008, p. 279).

<sup>34</sup>“O Partido Trabalhista Brasileiro foi criado por Getúlio com o objetivo de captar o apoio e os votos do operariado, que já se constituía em uma força política respeitável, dada a aceleração do processo de industrialização. O ponto de partida para sua organização estava na infraestrutura sindical, de caráter corporativista, que Vargas soubera montar [...]” (SAVIANI, 2008, p. 279). O PTB foi extinto, como todos os outros partidos, em 1965 e recriado em 1981 por políticos ligados à ditadura. Nos anos subsequentes apoiou o projeto neoliberal não se identificando com o posicionamento que a legenda manteve no passado.

<sup>35</sup>Formada pela elite urbana e parcela da elite cafeicultora paulista, acolheu em seu interior “círculos ligados às altas finanças, banqueiros, diretores, advogados e *publicrelations* das empresas internacionais, com penetração também nas chamadas classes médias urbanas, com destaque para burguesia comercial” (SAVIANI, 2008, p. 278-279).

<sup>36</sup>Também conhecida como República de 1946, corresponde ao período que vai do início do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946) até o Golpe de 1964, que retirou o presidente João Goulart.

essas campanhas podemos destacar: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (1958-1963) e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963) (PAIVA, 2003).

Vanilda Paiva, em seu livro **História da Educação Popular no Brasil**, chama-nos a atenção para o fato de que

nas eleições de 1960 já se faziam sentir os efeitos da difusão do ensino elementar em geral e do programa da educação de adultos da CEAA: o eleitorado havia crescido quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960). A votação para a presidência da República revelou a desobediência do eleitorado aos seus líderes tradicionais, embora o poder local – e as oligarquias nele apoiadas – tenham logrado manter sua representação no congresso. Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais [...] (PAIVA, 2003, p. 232).

Diante disso, multiplicam-se os programas de alfabetização de jovens e adultos, e aumenta a preocupação dos governos com a integração das massas populares ao processo político institucional com a finalidade de manterem-se no poder.

Nesse contexto, organiza-se, no ano de 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro entre os dias 9 e 16 de julho. O congresso, convocado por inúmeras entidades, públicas e privadas, apoiadas pelo Ministério da Educação e da Cultura, objetivava analisar o trabalho até então realizado, discutir os problemas da organização, dos métodos e indicar quais seriam os processos didático-pedagógicos mais eficazes para aquele tipo de educação.

A educação que se pretendia era aquela capaz de ajustar os homens não somente à democracia burguesa, mas também à sua expressão econômica, isto é,

ao modo de produção capitalista urbano-industrial. Em outras palavras, tratava-se de colocar a população no movimento dinâmico de uma sociedade de trânsito, capacitando-a para solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico. Esse interesse é evidenciado pela fala do então presidente da república, Juscelino Kubitschek de Oliveira, em que afirma que a educação esperada garantiria “preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros”, declarando que o país vivia um momento de profundas transformações econômicas e sociais, e que a “[...] fisionomia das áreas geográficas transforma[va-se] contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exige[iam], cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semi-qualificada” (PAIVA, 2003, p. 235-236).

O congresso, porém, por não estar condicionado de forma absoluta aos interesses do grupo que administrava o Estado, evidenciou concepções e propostas que, do ponto de vista ideológico, punham-se em oposição.

Por um lado, confirmou-se uma tendência, já existente na educação de adultos, que se apresentava reacionária, dado o contexto da Guerra Fria e do recrudescimento das desigualdades sociais, defendendo a promoção do ensino como instrumento de prevenção da subversão. “Para estes a educação de adultos seria um meio de preparar ‘elementos melhores que toma[riam] a direção da coisa pública sem tentar subverter a ordem social’”, ou seja, entendiam que a educação das massas seria um caminho para “revolução brasileira, aquela que integraria a todos no funcionamento da democracia liberal” (PAIVA, 2003, p. 237).

Em oposição a esse grupo, emerge outro, ensaiando uma nova perspectiva educacional que viria a se fortalecer daquele momento em diante. Entre as inúmeras delegações presentes no congresso, a de Pernambuco é a que melhor ilustra essa corrente. Nela, Paulo Freire, ao apresentar o texto **A**



**educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos** defende que a melhoria das condições sociais do analfabeto está intimamente ligada ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que o pauperismo seria a causa imanente da ignorância. Evidencia, ainda, que na sociedade de trânsito seria indispensável que houvesse uma educação das consciências a partir da visão de mundo do próprio povo, isto é, que a população pudesse expressar seu próprio pensamento a partir do reconhecimento e da problematização de sua realidade imediata. Nesse sentido, advogava pela educação com o povo e não para o povo.<sup>37</sup> Essa tendência registra, já no congresso de 1958, a intenção de promover ação educativa não diretiva, dialógica e não conteudista, que lançasse mão de um método de alfabetização que congregasse a perspectiva analítica e sintética<sup>38</sup> (PAIVA, 2003, p. 239).

Anunciava-se, assim, a valorização do senso comum na ação educativa e defendia-se a importância de se conhecer a concepção de mundo dos homens do povo para iniciar a alfabetização eficiente e conscientizadora. Essa postura contrapunha-se ao preconceito contra o analfabeto expressa por aqueles, maioria até esse momento, diga-se de passagem, que os classificavam como “incapazes”, gente de “cultura deficiente” e, em função disso, justificavam sua exclusão da política institucional.

O combate ao preconceito é realizado de forma sistemática pelos movimentos que emergiram no final da década de 1950 e se dedicaram a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo. Nessa perspectiva, o sistema Paulo Freire desempenha papel extremamente significativo, pois o desenvolvimento do “conceito antropológico de cultura” foi

---

<sup>37</sup>Sobre o Método Paulo Freire e os elementos que o permeiam falaremos ao longo deste capítulo.

<sup>38</sup>Os debates no II Congresso Nacional de Educação de Adultos influenciarão na construção do Método Paulo Freire que, nesse momento, estava em fase de desenvolvimento. É possível perceber, por exemplo, elementos sugeridos pela corrente progressista presente no congresso incorporados à PL.

de “fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação” (PAIVA, 2003, p. 233).

O preconceito contra o analfabeto se deu, em maior medida, pela intenção de perpetuar uma política das elites para as elites. Classificando os analfabetos como incapazes e excluindo-os da política institucional, os privariam de elegerem e serem eleitos, mantendo-os tutelados e oprimidos. Ora, se no início dos anos de 1960, 50% da população brasileira era analfabeta e, dos outros 50%, 75% não haviam cursado mais que o segundo ano da escola primária, nosso eleitorado se apresentava “quantitativamente pouco representativo e qualitativamente pobre do ponto de vista cultural” (PAIVA, 2003, p. 239). E esse era um dado extremamente vantajoso para elite reacionária e conservadora.

Cabe destacarmos que a valorização do analfabeto e sua integração a democracia burguesa por meio do voto era defendida, muito antes dos movimentos de valorização da cultura popular, pelos comunistas, que percebiam no voto uma tática para o fortalecimento dos trabalhadores. Paschoal Lemme, ao defender que a restrição ao voto do analfabeto era uma medida injusta, assevera:

[...] o analfabeto é um indivíduo que, como qualquer outro, trabalha, produz, constitui família, paga impostos, educa os filhos, enfim pratica todos os atos da vida civil e, muitas vezes, como maior eficiência que muitos letrados. Para isso são obrigados, constantemente, a opinar, decidir, escolher, não nos parecendo que todos esses atos que realiza como homem e cidadão sejam mais fáceis de executar do que a escolha consciente de representantes para a administração ou para assembleias legislativas (LEMME, 1953, p. 110).

Ocorre que a promoção da educação de adultos não estava atrelada somente à integração à democracia liberal. A educação de adultos, como já afirmamos, era preponderante ao projeto de nação desenvolvida, industrializada e rica que estava em curso e, em função disso, as propostas de educação popular que surgiram do II

Congresso Nacional de Educação de Adultos vincularam-se a ideologia nacional desenvolvimentista. Naquele momento, levando-se em consideração as discussões levantadas pelos movimentos de educação popular chegava-se a conclusão de que não seria o desenvolvimento econômico que possibilitaria a criação de condições para o desenvolvimento educacional, e sim o desenvolvimento educacional é que seria uma pré-condição para o desenvolvimento econômico do país. A “sociedade fechada”, portanto, só faria a transição para “sociedade aberta” se houvesse investimento nas campanhas de formação.

A ideologia nacional desenvolvimentista contava com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>39</sup> como “organismo específico que se atribuiu a tarefa de formulá-la, desenvolvê-la, difundi-la e aplicá-la à análise da realidade brasileira e à sua transformação” (SAVIANI, 2008, p. 311). O ISEB tinha, em sua composição, intelectuais com perfis ideológicos e políticos bastante diferentes, o que caracterizava a heterogeneidade de suas produções. Muitas das obras produzidas pelos isebianos vieram a influenciar o pensamento educacional brasileiro daquele período, principalmente os movimentos de educação e cultura popular como o MEB, o Centros Populares de Cultura (CPC's), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Método Paulo Freire. Esses, porém, foram motivados em maior medida pelos isebianos de esquerda que, desde 1959, apresentavam-se em oposição ao governo Kubitschek por considerá-lo entreguista e, a cabo da Quarta República, defendiam as reformas de base de João Goulart e a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa (SAVIANI, 2008, p. 313).

Os movimentos listados anteriormente tinham suas divergências táticas e organizacionais, mas, apesar das diferenças, objetivavam a transformação das

---

<sup>39</sup>O ISEB originou-se do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), criado em 1953. Em 1955, em convênio com a CAPES, dirigida por Anísio Teixeira, o IBESP se mobiliza para realização de seminários cujo tema seria “Problemas de nossa época”. “Daí surgiu o ISEB, criado como órgão do MEC, pelo Decreto n. 57.608, de 14 de julho de 1955” (SAVIANI, 2008, p. 311).

estruturas sociais, a libertação dos laços de dependência com o exterior e a promoção do nacionalismo pela valorização da cultura popular.

No início dos anos de 1960, a igreja, que até então havia se dedicado prioritariamente a educação das elites, indicando o novo interesse da hierarquia católica decide agir em proveito da educação popular. Promove campanhas de educação de adultos utilizando-se de programas radiofônicos e mobiliza membros internos e colaboradores leigos nas ações educativas em áreas rurais. Em 21 de março de 1961, é criado, pelo Decreto n. 50.370, o MEB<sup>40</sup>, sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Segundo Paiva (2003, p. 251)

era caracteristicamente um movimento de inspiração cristã, mas os objetivos catequéticos foram deixados de lado; pretendiam os leigos que assumiram a responsabilidade pela reflexão, planejamento e execução do MEB, realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores.

De início, o acordo com o governo de Jânio Quadros limitava as ações do MEB às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde o catolicismo era mais difundido e o poder eleitoral das oligarquias agrárias, mais intenso. O interesse do governo instituído, que não era apoiado pelos latifundiários do interior do Brasil, estava em combater a influencia das oligarquias que controlavam o Congresso e o Senado Nacional, adquirindo, assim, autonomia de gestão. Nada mais indicado, nesse caso, do que aumentar o quadro de eleitores nessas regiões pela educação sob a direção da igreja.

O MEB, que inicialmente não abarcava em seu campo de ação o Sul e o Sudeste, a partir de 1963 se fez presente em todo território nacional e, em 1962

---

<sup>40</sup>Sobre a ação católica, a organização do MEB e as campanhas educativas, ver a obra *Católicos Radicais no Brasil* de Emanuel de Kandt.

apresentou-se como movimento de cultura popular, transcendendo a tarefa de organizar sistemas de educação através das escolas radiofônicas.

Animada pelos novos debates dentro da igreja católica, a JUC, de onde eram recrutados os colaboradores do MEB, incorpora as novas ideias sociais cristãs, o humanismo e a fenomenologia ao seu método de ensino. A partir de então passa a se definir como “um movimento engajado como o povo nesse trabalho de mudança social, comprometido com esse povo e nunca com qualquer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretenda substituir o povo.” Desse modo, “aceitando a premissa de que a luta entre classes existe no Brasil, como existe em toda sociedade onde os desequilíbrios sociais causam conflitos entre os diversos grupos, o MEB definia sua posição nessa luta colocando-se na defesa das classes menos favorecidas” (PAIVA, 2003, p. 269).

De acordo com Saviani (2008, p. 319-318) o MEB foi o movimento de educação e cultura popular que teve maior penetração no meio rural e foi o único que sobreviveu ao Golpe civil-militar de 1964 por estar atrelado à igreja. Conforme esse autor, o movimento, apesar de ter sido de iniciativa católica e patrocinado pelo governo federal, assumiu características não previstas pelas duas instituições, transformando orientações e práticas, produzindo efeito na própria estrutura da igreja e influenciando significativamente a construção da PL.

Além do MEB, influenciaram o método Paulo Freire outros movimentos ligados à promoção da cultura e educação popular, entre os quais se destacam CPCs e MCP de Recife. O CPCs tinham como referência o CPC da UNE, que surgiu da parceria com o Teatro de Arena<sup>41</sup>. A intenção era difundir a arte política destinada às classes populares por meio do teatro, cinema, fotografia, poesia,

---

<sup>41</sup>Teatro de Arena foi um projeto cultural que surgiu em São Paulo em 1953 e depois se estendeu ao Rio de Janeiro. O objetivo dos artistas era levar arte a comunidades carentes e praças públicas politizando e conscientizando os trabalhadores. O custo do projeto impedia sua continuidade o que levou a fundir-se a UNE, tornando-se um Centro Popular de Cultura. Sobre o Teatro de Arena ver a obra **Teatro de Arena: uma estética de resistência** de Izaias Almada.

literatura de cordel e música (SAVIANI, 2008). Assim, em parceria com a organização estudantil, associações e sindicatos ampliaram as ações por todo território nacional, atingindo, em 1962, com a I UNE Volante, 12 unidades da federação (PAIVA, 2003, p. 260). Apesar da divergência existente entre os vários CPCs, unia-os o objetivo de contribuir para mudança da realidade brasileira através da arte didática de conteúdo político. Compreendiam que o papel da arte popular revolucionária, isto é, da cultura popular, era acelerar o processo de transformação social contribuindo para conscientização e atividade revolucionária.

Em 1963, as lideranças do movimento constataam que a arte didática pouco contribuía para politização da massa e passam a discutir a centralidade da educação revolucionária pela alfabetização. O projeto de alfabetização, por sua vez, também não era elaborado e aplicado de modo uniforme pelos CPCs.

Em 1964, o CPC foi desmantelado pelas forças ditatoriais, mas, o debate artístico e intelectual que proporcionou até sua dissolução possibilitou a busca de novas formas eminentemente brasileiras de arte, como a renovação da música popular brasileira e o cinema novo (PAIVA, 2003).

O MCP de Pernambuco, como salienta Paiva (2003, p. 268), “representou uma etapa importante no desenvolvimento das idéias que estarão presentes na teorização e na metodologia de Paulo Freire, colaborador do movimento nos seus primeiros anos de funcionamento.” Criado em maio de 1960, pela prefeitura de Recife, contou com a colaboração de artistas, intelectuais e professores, muitos dos quais vinculados à Universidade Federal do Recife e ao projeto de extensão cultural daquela universidade. O MCP, amplamente influenciado pelas ideias cristãs e pela JUC, empenha-se em promover a conscientização popular através da alfabetização e da educação de base (SAVIANI, 2008, p. 318).

Diversamente do CPC da UNE, tinha como preocupação a compreensão da cultura popular e a valorização da cultura produzida pela massa, tencionando que as classes subalternas não somente continuassem a produzir culturalmente, mas que

reconhecessem o valor da cultura que delas emanava, tendo a possibilidade de usufruí-la. Para tanto “a intelectualidade participante deveria libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico, e sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo” (PAIVA, 2003, p. 265).

Esse movimento desempenhava atividades variadas. Além da educação básica, o MCP, através dos “Parques de Cultura”, “Praças de Cultura” e “Núcleos de Cultura” levava até a população de todas as faixas etárias tele-clubes, teatro, círculos de leitura, jogos, esportes, entre outras práticas culturais. Da experiência com os MCP de Pernambuco surge a campanha criada pela prefeitura de Natal “De Pé no chão também se aprende a ler”, em 1961, com objetivo de alfabetizar a população dos bairros carentes da capital potiguar.

Não foram somente esses grupos que agiram em favor da alfabetização e educação de adultos, mas certamente esses desempenharam um papel de destaque. Em 1963, houve o interesse por parte do governo de João Goulart e das lideranças na UNE, do MEB e do MCPs em congregar todas as organizações que se espalhavam pelo Brasil com a finalidade de trocar experiências, cadastrar os movimentos de menor projeção e realizar um levantamento da situação existente. Dessa necessidade surge o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que ocorreu em Recife entre os dias 15 e 21 de setembro de 1963. Nesse encontro estiveram presentes 158 delegados credenciados, 69 observadores e 22 convidados. Num total de 77 movimentos presentes, 44 deles tinham a alfabetização como atividade prioritária (PAIVA, 2003, p. 274). Destacando a urgência de uma coordenação nacional dos movimentos, a comissão organizadora do encontro se encarregou de dialogar com as lideranças e propôs que, após aquela conversa, retornassem para seus respectivos estados reunindo-se a fim de, num prazo de 90 dias, enviarem representantes ao Seminário Nacional de Cultura Popular, onde elegeriam a Comissão Nacional de Cultura Popular.

O Seminário ocorreu em janeiro de 1964 e a comissão foi formada em duas frentes, uma por representantes das entidades educativas populares e outra por representantes do Ministério da Educação. A criação da Comissão Nacional de Cultura Popular coincidiu com o lançamento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que simbolizava a recentralização das atividades educativas pelo Ministério da Educação que, oficialmente, lançaria mão do método Paulo Freire, nesse momento bastante difundido entre os educadores (SAVIANI, 2008).

De acordo com Paiva (2003, p. 284), o PNA tinha entre suas lideranças representantes do Movimento pela Alfabetização da UNE, esses, mostravam-se favoráveis à utilização de cartilhas no processo educativo, contudo, a forte presença do grupo católico e o prestígio do professor Paulo Freire tornaram o Método Libertador um elo conciliador entre estudantes e intelectuais de diversas orientações político-ideológicas presentes na organização. Assim, com empenho e otimismo, encaminhavam o recém-inaugurado PNA que pretendia alfabetizar 5 milhões de pessoas no curto prazo de dois anos.

Pouco mais de dois meses de lançamento do Plano, seguindo o curso que tomava os governos progressistas latino-americanos, o Brasil sofre um golpe de Estado. Os militares, aliados ao projeto conservador e reacionário da burguesia nacional e internacional, em conluio com o governo estadunidense, que havia ordenado uma invasão a terras brasileiras pela Operação *Brother Sam*, caso o golpe não se consolidasse, tomam o poder. Desse modo, no dia 2 de abril de 1964 as atividades de alfabetização foram suspensas e os integrantes perseguidos, sendo o PNA extinto pelo decreto n. 53.886 do dia 14 do mesmo mês (BRASIL, 1964).



### **3.3 Fundamentação teórica: as implicações da fenomenologia e do personalismo cristão**

Explicitamos neste tópico os pressupostos teórico-filosóficos da PL. Para isso, destacamos sua relação com a fenomenologia, com o existencialismo cristão e com a dialética idealista. Por julgarmos necessária a contraposição da perspectiva ontológica e epistemológica de Freire à materialista histórica, em função do intenso debate no meio acadêmico e na escola de educação básica a esse respeito, indicaremos algumas divergências da PL com a filosofia marxista. Adiantamos que as demonstrações das inferências da fenomenologia e da Escola Nova no método Paulo Freire serão evidenciadas ao longo do subcapítulo seguinte, intitulado de **O método libertador**.

A importância de se compreender a que filosofia o método Paulo Freire é tributário está atrelada ao entendimento de que toda “prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (SAVIANI, 1990, p. 8), isto é, as implicações do método e a função social da educação Libertadora estão intimamente ligadas à filosofia que lhes serviu de base e orientação. Nesse sentido, para desvelarmos o método pedagógico libertador, faz-se necessário indicar seus pressupostos teórico-filosóficos.

Como enunciado na introdução desta dissertação, Paulo Freire, ao longo de sua elaboração teórica, dialogou com muitos autores, de diferentes tendências filosóficas, incorporando-os a sua produção intelectual de acordo com as necessidades conjunturais da sociedade. Contudo, apesar do amplo diálogo que estabeleceu com diversas correntes da filosofia, sua fundamentação e interpretação da realidade mostram-se sempre fenomenomênicas. Como assevera Saviani (2008, p. 334), sua produção bibliográfica “caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo [a educação dos oprimidos orientada pela fenomenologia] numa forma bastante heterogênea”.

Certamente, o debate acerca da orientação filosófica de Freire é excepcionalmente controverso. Gadotti (2005), em seu artigo intitulado **O plantador do futuro**, afirma: “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” (GADOTTI, 2005, p. 12).

Saviani (2008, p. 326), ao se referir ao embasamento teórico de Freire, mais especificamente na obra **Educação como prática de liberdade**, afirma que suas referências remetem, pelo aspecto filosófico, ao existencialismo (personalismo) cristão, e, pelo aspecto histórico-cultural e sociopolítico, aos intelectuais do ISEB. Ainda de acordo com Saviani, em obra subsequente, **Pedagogia do Oprimido**, Freire comporta em suas referências teóricas um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo. “No entanto, isso não significa que tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo” (SAVIANI, 2008, p. 331-332). Para esse autor, Freire utiliza de referências marxistas incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por ele, sem compromisso com a perspectiva teórica: “Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial” (SAVIANI, 2008, p. 332). Mas que referencial seria esse? Para Saviani permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, e acrescenta: “[...] em Paulo Freire o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denominada ‘teologia da libertação’. Poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da ‘teologia da libertação’” (SAVIANI, 2008, p. 333).

Sobre a relação de Paulo Freire com o marxismo, lancemos mão de um trecho da conversa que o educador pernambucano estabeleceu com Adriano Nogueira e Dermeval Saviani em 1996:

[...] Veja que interessante. 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, grifo nosso).

A afirmação de Freire, anteriormente transcrita, indica que está situado na concepção idealista, pois defende a existência de Deus, reconhecendo um *a priori* histórico que determina sua visão de mundo. “O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de idéias (particulares ou transcendentais)” (BOTTMORE, 2001, p. 183 apud ZANELLA, 2007, p. 105), assim contrapõe-se a filosofia materialista histórica que advoga que

anatureza é o fator primeiro e o espírito o fator secundário, pois a realidade concreta material precede o pensamento e não o contrário<sup>42</sup>.

Nessa direção, ao discutir a sociedade brasileira a partir da “teoria do trânsito”, Freire adverte que a transição extrapola a mudança da consciência dos homens em sua expressão intelectual, assim como, está além das transformações estruturais da sociedade. Para ele, está vinculada à transcendência dos homens. Mas o que seria a transcendência? “A transcendência está também na raiz de sua finitude [do homem]. Na consciência que tem dessa finitude. Do 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, 2011, p. 56). Isso mostra que, apesar da PL ser uma expressão da pedagogia humanista moderna assentada no pensamento existencialista, que apregoa que os homens estão sempre sendo, se formando em uma existência não estática e, por isso mesmo, precisam se comprometer, decidir e escolher em colaboração com os outros homens (GADOTTI, 2003, p. 160), reconhece a essência dada *a priori* pelo divino (Criador).

Por isso, para a PL o homem possui uma natureza divina, isto é, uma essência divina e, ao mesmo tempo, é existencialista. Vejamos:

Por isso mesmo é que **os homens estão sendo**, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. [...] Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. **E esta [...] é sua vocação histórica, contra-ditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história** (FREIRE, 2005, p. 83-86, grifo nosso).

---

<sup>42</sup>Ver a VIII Tese sobre Feuerbach em que Marx afirma: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX, 2006, p. 113).

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.

Nesse sentido, o personalismo cristão que orienta a PL, se difere do existencialismo ateu, pois para esse “[...] o homem é absoluto, não havendo nada de espiritual acima dele. Por determinadas condições biológicas, a sua existência precede a essência, o que significa que a criatura humana chega ao mundo apenas biologicamente e só depois, através da convivência, adquire uma essência humana determinada” (GADOTTI, 2003, p. 161).

O existencialismo cristão de Freire encontra apoio nas obras de Karl Jaspers, Erich Fromm, Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, o que indica a adesão de Paulo Freire à fenomenologia existencial, confirmada pelo método libertador, já que “o método filosófico do existencialismo, tanto cristão, quanto ateu, é o método fenomenológico” (ZANELLA, 2007, p. 108). Mas quais as implicações epistemológicas dessa filosofia na PL?

Para Gadotti (2003), a fenomenologia se preocupa com o que aparece e com o que está escondido nas aparências, buscando descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que eles são reconhecendo que “toda compreensão é uma relação vital do intérprete com a coisa mesma” (GADOTTI, 2003, p. 160). Assim, o reconhecimento da realidade na fenomenologia confere predominância à consciência do sujeito que empreende o ato cognoscente, pois a realidade está condicionada à consciência pré-existente, uma vez que a essência

dos objetos não tem existência fora do ato de consciência. Em vista disso, mostra-se idealista, pois não reconhece a existência da realidade separada do sujeito, como propõe o realismo filosófico.

Na fenomenologia a consciência passa a ser doadora de sentido, enquanto os objetos concretos são receptores de sentido, por isso não aceita a realidade fora da interpretação dos sujeitos. “Isto que chamamos realidade não é o mundo aí, o si mesmo, mas aquilo que aparece à consciência: a realidade não é coisa, mas fenômeno” (GALLO, 1991 apud ZANELLA, 2007, p. 109) e o fenômeno nada mais é do que a consciência “enquanto fluxo temporal de vivências cuja particularidade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores” (CHAUI, 1992, p. 7).

Ancorando-se na fenomenologia, Freire (2005, p. 81, grifo nosso), na obra *Pedagogia do oprimido*, adverte:

**A consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.**

Por isto é que, certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “**Descubro agora que não há mundo sem homem**”. E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?”

“Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que **faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência.**

É indiscutível que para a fenomenologia a “consciência e o objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza, que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta

correlação” (DARTIGUES, 2008, p. 19), ou seja, se consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é objeto para a consciência, seria impensável a fuga dessa correlação, já que fora dela não haveria nem consciência nem objeto. Conseqüentemente, o critério de verdade na fenomenologia não se encontra nem no objeto nem no sujeito que busca conhecê-lo, a verdade está na relação da consciência com o objeto, isto é, é construído pelo “ato de consciência fundante de sentido” (GALLO, 1991 apud ZANELLA, 2007, p. 108).

Ocorre que ao atribuir a verdade à relação da consciência com o objeto, quer dizer, a consciência fundante de sentido, acaba por priorizar como critério de verdade a consciência do sujeito que intui sobre o objeto e a encarar o objeto como se apresenta de imediato ao próprio sujeito, em sua manifestação empírica e não concreta. Desse modo, estudar a realidade, na PL, é estudar o pensar dos sujeitos sobre o mundo, ou ainda, o modo como os homens enxergam e pronunciam o mundo.

Por isso o diálogo é a essência da PL, pois o mundo é um fenômeno intersubjetivo; e, se a problematização ocorre no encontro de duas ou mais consciências mediatizadas pelo mundo, “Parece ser possível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma” (ZANELLA, 2007, p. 111), nesse sentido a fenomenologia difere substantivamente do materialismo histórico.

Analisemos o indicado por Freire (2005, p. 82):

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua mirada a percebidos que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de visões de fundo, não se destacavam, não estavam postos por si. Desta forma, nas suas visões de fundo, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problema, portanto, de desafio.

A partir deste momento, o percebido destacado já é objeto de admiração dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento.

Fica claro que para PL o ato cognoscente se dá na relação dialógica entre professor e aluno mediatizados pelo mundo. Ambos contemplam o mundo (objeto) e partilham entre si o modo como ele é captado na individualidade subjetiva, daí que o mundo constituído do diálogo seja um fenômeno intersubjetivo, porque considera a consciência dos dois sujeitos cognoscentes. É nesse sentido que Freire adverte que não existe saber superior e saber inferior, mas saberes diferentes que se completam na comunhão, colocando, assim, professor e aluno em uma relação de igualdade. Posto isso, podemos afirmar que o mundo expresso na relação intersubjetiva corresponde ao fenômeno que, por sua vez, como indicamos anteriormente, é, para PL, a própria realidade. Por essa razão estudar a realidade é estudar o pensar dos homens sobre a realidade, o que indica que a PL é coerente com o método fenomenológico.

Ocorre que, se considerarmos o afirmado anteriormente, temos de encarar que, para Freire, existem inúmeras realidades, dado que o modo de contemplação dos sujeitos que se completam no diálogo e na vivência se altera de acordo com o lugar que ocupam na ordem societária. Assim, deveria existir uma realidade dos oprimidos e outra dos opressores, por exemplo; o que não ocorre no sentido do realismo filosófico. Ou seja, o método de compreensão da PL está centrado no sujeito, o que não lhe permite analisar a realidade enquanto totalidade dialética, logo, o pluralismo de realidades é uma expressão da concepção da ciência idealista.

Freire destaca o ato de “perceber” o mundo, senti-lo, para então, numa relação dialógica, compreendê-lo. A partir disso, podemos inferir que, para a PL,



na qual o conteúdo é a percepção de mundo constituída pelos indivíduos (realidade para a fenomenologia), o sentir se identifica com o saber. Não que haja negação do saber cientificamente elaborado, mas é como se esse estivesse subordinado ao sentir. Talvez esse seja o limite da filosofia da educação libertadora, pois há uma relativização do saber objetivo, como se sua apreensão, que possibilita o domínio da natureza e a produção da vida humana, ficasse em segundo plano, o que, no nosso entendimento, impossibilita a transformação da realidade concreta.

A PL pressupõe que a problematização da percepção da realidade empírica leva à práxis transformadora. Daí de advertimos que a dialética é uma dialética idealista, ou ainda, como advoga Saviani, sinônimo de diálogo, e a práxis é uma práxis, se é que assim podemos chamá-la, das consciências, porque o objeto de transformação é a consciência dos indivíduos: “a educação [leia-se conscientização] não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo”.

Zitkoski (2016) reconhece o fato de que a dialética freireana se identifica com diálogo, referindo-se a ela como “dialética-dialógica”. Para esse autor, a dialética na PL se resume a “problematizar o mundo através do diálogo crítico e transformador de culturas”, uma vez que o próprio diálogo, em sua autenticidade, “[...] nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (ZITKOSKI, 2016, p.115). Em vista disso a dialética, bem como a práxis, na PL, nada têm com as categorias homônimas da teoria marxista. Zitkoski assume as diferenças ao afirmar que a dialética em Freire não encontra o mesmo sentido que em Hegel e, inclusive, em Marx, afirmando, no nosso entendimento de forma equivocada, que o educador pernambucano supera o precursor do materialismo histórico dialético.

Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna [...].

Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos coloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade inaugurada pela modernidade ocidental [...]. O que Freire expressa de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socialmente estruturado.

**Um momento histórico posterior é algo novo, que jamais poderá ser predeterminado e/ou domesticado pelos momentos que antecedem**, pois o futuro da história é algo a ser construído por nossa inserção no mundo. Ou seja, **enquanto na tríade dialética clássica a tendência natural do processo é reforçar a tese (afirmação) em detrimento da antítese (negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências**, na dialética de Freire há predominância de uma sobre a outra [...] (ZITKOSKI, 2016, p. 116, grifo nosso).

O engano de Zitkoski não está relacionado ao reconhecimento da ênfase que confere a PL a subjetividade, mas a não compreensão da dialética materialista histórica, que caracteriza de “determinista e negadora da individualidade”, subvertendo seu reconhecimento do caráter histórico e material do gênero humano. Também discordamos desse autor por acreditarmos que o pensamento dialético de Freire encontra forte influência da dialética idealista hegeliana, constituindo-se num processo histórico de evolução das ideias que, no nosso entendimento, não necessariamente implica em uma ação prática genuinamente transformadora, pois sua pedagogia está ancorada na fenomenologia. Esses fatores nos possibilitam compreender os limites da **práxis**, pois esse conceito, na PL, está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão e educação libertadora (ROSSATO, 2016, p. 325).

Vejamos: “**ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas**, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário,

**de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática”** (FREIRE, 2005, p. 59, grifo nosso). Mas o que seriam as condições concretas para Freire? Freire utiliza a expressão “concreta” como sinônima de “empírica”, desejando se referir às condições objetivas, mas como, para fenomenologia, a realidade objetiva é subjetiva ao mesmo tempo, pois se manifesta como fenômeno presente na consciência, a práxis transformadora se dá também no âmbito da consciência. Por isso a práxis, na PL, que é entendida como “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão” (ROSSATO, 2016, p. 325) não pode ser identificada com a práxis materialista histórica, pois na PL o “modo de interpretar a realidade e a vida” é evidentemente, como demonstramos no decorrer desta unidade subcapitular, subjetivista e idealista, agindo no âmbito das consciências, da pronúncia do mundo.

Daí de reconhecermos, conforme Rossato (2016), que a práxis no ideário libertador “é a ação consciente que conduz um discurso sobre a realidade”, ou seja, a práxis se dá na nova forma de enunciar o mundo do sujeito consciente. Defendemos que não há incoerência da práxis enquanto categoria na filosofia de Freire, pois o que a orienta epistemologicamente é a fenomenologia. Isto é, se na fenomenologia a realidade é o modo como sujeito interpreta o mundo e o pronuncia; a práxis como ação transformadora da realidade se dá no prisma da contemplação e do discurso, dito de outro modo, a práxis na fenomenologia transforma a visão de mundo e o discurso sobre o mundo, não a realidade no sentido do realismo filosófico.

No entanto, suponhamos, a partir do que foi exposto, que o aumento quantitativo do “percebido” (sentido), das “visões de fundo”, e suas problematizações desencadeiem o processo de conscientização. Ainda assim, como transformar a realidade (no sentido do realismo) sem o conhecimento das leis objetivas do real? Ou seja, o sentir sem o saber seria suficiente para

transformação efetiva da realidade concreta? Acreditamos que não. Por conseguinte, defendemos a articulação dialética entre o sentir e o saber como superação dos extremos para conquista da unidade<sup>43</sup>. Nem o conhecimento livresco, desarticulado dos interesses do povo e de suas paixões, e nem a paixão cega que entende o conhecimento tácito, sincrético, como manifestação genuína da ação educativa libertadora.

### **3.4 O método libertador**

Dedicamo-nos agora a exposição do método didático-pedagógico da PL. O método Paulo Freire de educação popular está orientado pela “teoria do trânsito” que, como expomos anteriormente, postula a transição de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, isto é, democrática. A educação, portanto, tem como propósito o deslocamento da “consciência mágica” e/ou da “consciência transitivo-ingênuo” para “consciência transitivo-crítica”, evidenciando, assim, que a preocupação da PL está atrelada aos problemas do desenvolvimento econômico e da inserção crítica do homem brasileiro no processo político democrático. Embora a teoria do trânsito se destaque nas primeiras sistematizações metodológicas de Freire, ela permanece ao longo de sua produção teórica incorporando análises epocais circunstanciais e apresentando modificações no aparato discursivo.

Freire, ao expor seu método didático-pedagógico, denuncia o antagonismo existente entre a educação tradicional (autoritária) e a sociedade que se pretendia construir (participativa). Em função disso, advoga que a prática educativa deveria ser democrática, amorosa e dialógica; e que a educação libertadora se desenvolveria a partir de processos participativos em que a conscientização

---

<sup>43</sup>Sobre a superação dos extremos e a articulação dialética entre o sentir e o saber para organização popular transformadora, isto é, a interação entre os intelectuais e o povo-nação em uma adequação orgânica, sugerimos a leitura de Gramsci (1999, p. 221-222) no que diz respeito constituição do “bloco histórico”.

popular iniciaria com a problematização da realidade imediata dos educandos. Essa conscientização, resultado da educação “crítica e criticizadora”, contribuiria potencialmente para politização e integração dos homens na sociedade de trânsito à medida que ocorresse “com o povo” e não “para o povo”.

Para compreendermos o método de Paulo Freire e suas implicações no significado social da educação na PL, utilizamos o quarto capítulo do livro Educação como prática de liberdade (FREIRE, 2011), educação e conscientização; o discurso proferido por Freire no encerramento da campanha de alfabetização em Angicos (1963) e o terceiro capítulo da obra Pedagogia do oprimido (2005), em que realiza a exposição da PL como teoria dialógica e justifica a necessidade da comunicação na busca pela temática significativa. Elegemos as duas obras supracitadas por acreditarmos que expressam dois momentos distintos e interligados da fundamentação metodológica do ideário libertador. Enquanto a primeira volta-se para o processo de conscientização-alfabetização a segunda atem-se à conscientização pós-alfabetização, buscando delimitações temáticas específicas de cada área do conhecimento e desenvolvendo conceitos pouco ou nada elaborados na primeira sistematização.

Freire (2001, p. 133) inicia o texto **educação e conscientização** mencionando sua experiência na educação de adultos em áreas proletárias e subproletárias; afirma, a partir disso, que desde o início de sua carreira docente e, posteriormente, no Movimento de Cultura Popular do Recife, se perguntava como poderia organizar um método ativo, tal como utilizava na análise da realidade brasileira junto aos homens e mulheres da periferia da capital pernambucana, para alfabetização de adultos. Na verdade, tratava-se da vontade de conciliar a análise da conjuntura social ao processo de alfabetização.

O que se mostrava, de início, como vontade, acaba por se tornar um elemento axiomático nas obras freireanas. Fundamentando-se no livro *Libertad y planificación*, de Karl Mannheim, defendia que à medida que se generalizava os

processos democráticos nas sociedades, tornava-se cada vez mais difícil deixar as massas permanecerem em estado de ignorância. Ocorre que, o que denomina ignorância, na obra de Mannheim, e, como resultado, também na sua, não se reduz ao analfabetismo, estende-se a inexperiência de participação crítica. Desse modo, a conscientização popular deveria estar associada à alfabetização<sup>44</sup>:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização pura e 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 em que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2011, p. 136).

O método de Freire, nas suas primeiras expressões, é um método de conscientização-alfabetização. Contudo, já ao término da sua descrição em *Educação como prática de liberdade*, anuncia a pretensão de estendê-lo a outros ciclos da educação. Isso se torna mais evidente na obra *Pedagogia do Oprimido*, em que continua e aprofunda sua sistematização didático-pedagógica. Apesar disso, a transposição do método a disciplinas presentes na educação escolar, tais como história, geografia e literatura, não foi objeto de dedicação do autor, sendo desenvolvida ao longo dos últimos cinquenta anos por pesquisadores que pretenderam se filiar a PL.

Sobre a difusão e expansão do método para além do letramento, assevera Freire em 1965:

---

<sup>44</sup>A conscientização é o critério de importância no método libertador, pois, como evidenciaremos ao longo do texto, a leitura crítica do mundo, para Freire, deve preceder a leitura da palavra. Isso não implica dizer que a conscientização ocorra cabalmente durante os primeiros diálogos relativos às condições existenciais, pelo contrário, ela supostamente se consolida nas etapas educacionais que se seguem à alfabetização. Assim, a superação da ignorância ganha, nas obras subsequentes, outra conotação, isto é, pressupõe avanço na sistematização do conhecimento da realidade a partir do diálogo. Ver Freire (2005, 2011).

É claro que não podíamos nos satisfazer, e já o dissemos, com a alfabetização apenas, ainda que não puramente mecânica. Pensávamos, assim, nas etapas posteriores à alfabetização, dentro do mesmo espírito de **uma pedagogia da comunicação**. Etapas que **variariam somente quanto à formação curricular** (FREIRE, 2011, p. 157, grifo nosso).

Por esses motivos, ao apresentarmos o método utilizado pela PL, valeremo-nos dos exemplos que correspondem à alfabetização e que nos foram fornecidos pelas obras de autoria do professor Paulo Freire<sup>45</sup>. Não obstante, salientamos que a mesma orientação metodológica pode ser aplicada aos outros estágios do processo de ensino-aprendizagem quando pautados pela pedagogia das consciências.

A exposição do método será realizada pela análise da **forma** e do **conteúdo**. A forma está relacionada às questões **metodológicas** e aos procedimentos **técnicos**, sendo que os aspectos metodológicos dizem respeito a sua orientação analítico-sintética, a relação dialógica e a sua investigação psicossociológica; enquanto os procedimentos técnicos correspondem às situações existenciais empregadas na problematização e identificadas na redução, codificação e decodificação. Já o **conteúdo** concerne ao conceito antropológico de cultura e as palavras geradoras.

A elaboração e execução do método comportam cinco fases que serão evidenciadas nesta explanação. São elas: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem

---

<sup>45</sup>A obra em que se dedica especificamente a alfabetização é Educação como prática de liberdade(2011), contudo, considerando a declaração de José Eustáquio Romão, em que afirma que Freire reescreveu, ao longo de sua vida, o mesmo livro, buscando atualizá-lo de acordo com o contexto contemporâneo (2002), lançaremos notas articulando a alfabetização às sistematizações expressas em Pedagogia do Oprimido(2005) a fim de incorporar e distinguir conceitos caros ao método libertador.

os coordenadores de debate em seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Primeiramente, é preciso apontar que a atenção de Freire volta-se para a inserção do povo na ordem democrática de modo que tenha condições de compreender, opinar e agir em direção às melhorias de suas condições existenciais, transformando a realidade a partir da sua comunidade. A emersão popular, expressa no desenvolvimento da sociedade brasileira, contaria com o auxílio da educação, que seria capaz de promover o movimento da transitividade ingênua a transitividade crítica, evitando a massificação (FREIRE, 2011, p. 140). Conseqüentemente, a atividade educativa postulada por Freire seria libertadora, porque possibilitaria a autonomia popular diante do mandonismo da elite.

Sobre a educação libertadora e a inserção dos homens no processo democrático, advertia Freire no discurso de encerramento da campanha de alfabetização em Angicos:

Podemos através da educação apanhá-lo [o povo] num estado que eu chamaria a emersão do povo no processo histórico de que ele estava imerso até pouco tempo atrás quando não havia povo no sentido sociológico, e nós éramos sobretudo sociedade fechada. O que se está podendo conseguir fazer com uma educação desta é apanhar este povo que está emerso, este povo que existe hoje, este povo que faz greve, este povo que dá posse a um presidente da república [...], este povo que é sujeito de sua história. O que nós estamos podendo fazer com uma educação desta, corajosa, uma educação que não é tímida, porque não é possível timidez num país que está em trânsito como está o Brasil hoje. O que a educação está podendo fazer é pegar este povo emerso e inserir no processo histórico. **Inseri-lo quer dizer proporcionar a ele oportunidade em que ele se faça agente de sua história, em que ele se faça sujeito de sua história.** (ANEXO).

Essa educação libertadora, na concepção de Freire, é decorrente de um método ativo e dialógico que exige a modificação do conteúdo programático,



porisso buscou um método que “fosse também instrumento do educando, e não só do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprendizagem” (FREIRE, 2011, p. 146). Ocorre que na tentativa de identificar o conteúdo a ser aprendido com o processo de ensino-aprendizagem, acaba por enfatizar o processo, ficando o conteúdo em segundo plano.

Para o educador, o elemento indispensável à identificação do conteúdo ao processo de aprendizagem é o diálogo. O diálogo destaca-se na PL, não somente por se opor ao antidiálogo, característico da pedagogia tradicional (educação bancária) duramente criticada por Freire, mas, porque, ancorado na fenomenologia e no existencialismo cristão, acredita que da comunicação entre os sujeitos “nasce a matriz crítica que gera criticidade” (FREIRE, 2011, p. 141).

Apoiando-se em Jaspers, afirma que o diálogo “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé [...]. E quando dois pólos do diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (FREIRE, 2011, p. 141). Por essa razão advoga que o professor deve ter uma relação amorosa e humilde com os homens do povo, visto que se a relação não for amorosa e se não dispor de humildade, não haverá “comunhão” entre as partes; comunhão essa necessária ao estabelecimento da confiança entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. É preciso, portanto, que o povo confie no professor, e que o professor acredite na massa, uma vez que a descrença e o desdenho presumem ignorância e agem como impeditivos a conscientização popular (FREIRE, 2005, p. 91-94). Em vista disso, Freire reitera ao longo dos textos que o amor, a humildade e a confiança garantem a dialogicidade da relação pedagógica.

Ao relatar a experiência na campanha de alfabetização de adultos em Angicos no ano de 1963, quando coordenador do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, afirma em relação ao grupo que coordenava: “sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas

doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, 2011, p. 134).

Com a declaração acima, indica o antagonismo existente entre a PL e a pedagogia tradicional (FREIRE, 2005, p.65). A educação tradicional, segundo ele, seria verticalizada, estabelecida por comunicados, uma vez que o professor dissertaria sobre um tema previamente determinado sem levar em consideração o pensamento e a realidade dos alunos, “depositando-os” em suas consciências.

Para o ideário libertador, na educação tradicional o professor é sujeito e o aluno objeto; o primeiro pensa, enquanto o segundo reproduz; o professor é aquele que sabe e o aluno aquele que tudo ignora. Assim, a educação tradicional seria expressão de “reificação dos homens” e a negação da sua condição de “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 71).

Sobre o caráter acrítico dos métodos tradicionais, Freire assevera:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resulta a sua inserção no mundo como transformadores dele (FREIRE, 2005, p. 68).

Daí retira o argumento de que a educação tradicional, por legitimar as relações estabelecidas e impedir a ação dos oprimidos, é uma atividade opressora que retifica o *status quo*, enquanto a libertadora, por possibilitar a problematização do mundo e das consciências, reforça a mudança. A pedagogia tradicional não estabeleceria integração com a realidade e por isso não comunicaria, mas promoveria comunicados por meio de um verbalismo vazio, fatalista e quietista, não tendo compromisso com os homens, tendendo a tornar inócua seu “potencial transitivo histórico”, reforçando a consciência ingênua (FREIRE, 2011, p. 125).

O diálogo na PL supostamente reforça a mudança, porque é o elemento que possibilita a conscientização que resulta na ação transformadora. É o que

Freire nomeia “palavras verdadeiras”, isto é, a reflexão e ação para pronunciar o mundo e modificá-lo. “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronuncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). É do verdadeiro diálogo, esse encontro das consciências, que advêm à educação criticizadora que reforça a “palavra-ação”<sup>46</sup>.

O neologismo freireano deve-se a compreensão de que o encontro de consciências possibilita a “transcendência”, isto é, a chegada à consciência crítica que implica em pronunciamentos e ações igualmente críticas.

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (FREIRE, 2011, p. 139).

Ocorre que, para teoria pedagógica em questão, o diálogo entre os homens se dá a partir do conhecimento de mundo que resulta da captação dos fenômenos da realidade empírica<sup>47</sup> e é expresso pela linguagem. Consequentemente, afirma que não é preciso ser alfabetizado para captar os dados da realidade, basta ser homem. “Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 2011, p. 137), porque o diálogo é o lugar de encontro e “neste lugar de

<sup>46</sup>Tanto **palavra-ação**, ou **palavração**, quanto *palavra verdadeira*, são, em Freire, sinônimos de diálogo, uma vez que esse educador distingue comunicação (reciprocidade entre os sujeitos) de comunicado (doação de um para o outro). Para ele o diálogo implica, necessariamente, na possibilidade de pronunciar o mundo criticamente, e essa pronúncia crítica pressupõe uma ação crítica (FREIRE, 2005, p. 89). Em função disso equaliza palavra-ação com práxis, o que o leva a defender uma práxis das consciências, dialógica. Corroborar com nossa afirmação o testemunho do professor Ernani Maria Fiori no prefácio da 47ª edição de *Pedagogia do oprimido*: “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis” (FREIRE, 2005, p. 19). Desse modo o conceito de práxis expresso acima destoa, substantivamente, da práxis marxiana.

<sup>47</sup>Utilizamos o termo realidade empírica reconhecendo o movimento do empírico ao concreto mediado pelo abstrato. Na obra de Freire, contudo, utiliza-se “realidade empírica” e “realidade concreta” como sinônimos.

encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 93).

Em função do que foi anteriormente apresentado, e seguindo a lógica antitética que marca suas obras, Freire presume estar superando a “contradição educador-educando” ao colocar em relação de igualdade os dois atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem<sup>48</sup>. Por esse motivo utiliza o termo “coordenador de debates” em lugar de professor, por acreditar que o último expressa tradições fortemente “doadoras”. Para ele, o papel do educador é, fundamentalmente, dialogar com o educando sobre as situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele aprende (FREIRE, 2011, p. 146). Cunha, ainda, o termo “participante de grupo” em lugar de aluno, devido à “tradição passiva” que o vocábulo poderia denotar (FREIRE, 2011, p.135).

São também frequentes o uso das expressões “educando-educador” e “educador-educando” tencionando a alusão de que os dois sujeitos devem conjugar sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, fundando-se, igualmente, na reciprocidade da ação (FREIRE, 2005, p. 116).

Cabe destacarmos que Freire, apoiando-se na Escola Nova, trata de retirar a centralidade do professor da ação educativa e, para isso, advoga a igualdade entre os sujeitos que passam a aprender em comunhão. A questão é que ao tentar igualar a ação do professor e do aluno sobre o objeto cognoscente acaba por canalizar a atenção para o aluno. A atuação do professor passa, assim, a deslocar-se para o processo de aprendizagem e o estudo do meio na intenção de facilitar a conscientização do discente.

---

<sup>48</sup>“Nós superamos a escola pelo que chamamos círculo de cultura, superamos o professor pelo que chamamos de coordenador de debates, superamos o aluno pelo que chamamos de participante de grupo, superamos a aula pelo diálogo, superamos o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras que nós pomos diante dos grupos com que nós provocamos e arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria opinativa e existencial do povo” (ANEXO).

Posto isso, o diálogo entre o professor e o aluno inicia na escolha do conteúdo programático, isto é, do conceito antropológico de cultura, das palavras geradoras e dos temas geradores. Cabe, todavia, traçar a distinção entre palavra geradora e tema gerador. “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, 2005, p. 119), porém se o plano de educação (conscientização) estiver destinado a uma área que revele alto número de analfabetos, caberá às lideranças realizar uma investigação que indique tanto palavras quanto temas geradores<sup>49</sup>.

Se o diálogo inicia na escolha do conteúdo programático, a escolha do conteúdo, portanto, só é possível com a imersão do professor no ambiente em que vivem os alunos a partir da investigação psicossociológica, que ocorre na primeira fase do método, **o levantamento do universo vocabular do grupo que se trabalhará.**

Esse primeiro momento é marcado pelo contato informal dos coordenadores de debates com a população. Transitando entre eles, conversando sobre suas frustrações, necessidades, expectativas, descrenças e esperanças tomariam nota de sua linguagem e de seus sentimentos, bem como do desenvolvimento de suas atividades produtivas. Para isso seria preciso que os visitassem em horas de trabalho; que assistissem suas reuniões em associações populares, observando o procedimento dos participantes, a linguagem usada; o papel das mulheres e dos jovens da comunidade. Seria “indispensável que os visitassem em horas de lazer; que presenciassem os habitantes em suas horas esportivas; que conversassem com as pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos” (FREIRE, 2005, p. 122). A intenção seria de que se aproximassem ao máximo das classes

---

<sup>49</sup>Nesta explicitação utilizaremos o exemplo das palavras geradoras, já que nos propomos a expor o método na experiência da alfabetização.

populares para melhor compreendê-las, desvelando, assim, sua visão de mundo e apreendendo os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso mesmo, maior valor emocional. As palavras-geradoras deveriam resultar desse levantamento e não de uma seleção que fizessem, os professores, em seus respectivos gabinetes.

Desse diálogo originavam duas listas, uma do universo vocabular e outra lista de sentenças, que dizem respeito às expressões mais usadas, ou que mais chamavam a atenção dos entrevistadores por serem extremamente significativas, mostrando-se indispensáveis à compreensão da realidade existencial. Do universo vocabular retirariam as palavras-geradoras<sup>50</sup> e, das sentenças<sup>51</sup>, motivações para discussão das situações-problema nos círculos de cultura.

**A escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado**, constitui-se a segunda fase do método. Essa seleção obedece a alguns critérios como: a riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas e “o teor pragmático da palavra, que implica uma maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social” (FREIRE, 2011, p. 149). Destacamos que na etapa em questão também são designados os temas geradores, contudo, a formulação desses temas, identificados em um universo temático<sup>52</sup>, só aparece como tal na obra *Pedagogia do oprimido*.

---

<sup>50</sup>Apresentamos as dezessete palavras geradoras escolhidas no universo vocabular pesquisado no Rio de Janeiro que se aplicariam também na Guanabara no início dos anos de 1960. São elas: favela, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo e riqueza (FREIRE, 2011, p. 183-188).

<sup>51</sup>Freire oferece alguns exemplos de sentenças que foram coletadas no Brasil antes de ser exilado, tal como a de um sertanejo potiguar que afirmava que “janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado pra judiar de nós”. Ou, ainda, de uma analfabeta em Recife que disse: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros” (FREIRE, 2011, p. 147-148).

<sup>52</sup>Freire usa com a mesma conotação o termo “temática significativa”. O universo temático se constitui da interação de um conjunto de temas significativos de uma época.

Os temas geradores surgem da reflexão a respeito das situações-problemas de uma determinada unidade epocal, ou seja, do aprimoramento do que seria uma situação-problema em um contexto histórico-conjuntural. Sobre a relação dos temas e a unidade epocal assevera Freire (2005, p. 105):

uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também aos obstáculos ao ser mais dos homens, constituem temas de uma época.

No diálogo com o povo as lideranças identificavam as representações de suas ideias que se constituíam em barreiras para o seu “ser mais”, isto é, que se apresentavam como impeditivos ao seu desenvolvimento, tornando-se temas geradores potenciais<sup>53</sup>. Os temas revelados se tornavam objeto de discussão e análise nos círculos de cultura, onde, a partir do diálogo, a conscientização deveria levar as massas a romperem as barreiras previamente estabelecidas. Essa formulação ganha corpo a partir do diálogo com Jaspers e o isebiano Álvaro Vieira Pinto sobre as “situações-limite” (PINTO, 1960). Para o primeiro essas situações se mostravam como entraves ao avanço dos homens e das sociedades, tendo como atributo o pessimismo; mas para o segundo, as situações-limite poderiam ser rompidas com “atitudes-limite”, o que lhe confere caráter otimista. Para Freire a atitude-limite era a conscientização e a ação dos homens em direção a “transcendência”, ou seja, o “ser mais”. Por isso a leitura do mundo

---

<sup>53</sup> Chamamos a atenção para essa afirmação, pois acreditamos, assim como defendemos ao explicitar a fundamentação filosófico-epistemológica de Freire, que manifesta o caráter idealista da proposta, uma vez que não tem como objetivo da investigação temática a realidade concreta, mas a ideia que os sujeitos sociais têm dela, o discurso dos homens. Assim afirma Freire (2005, p. 101): “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores”.

deveria preceder a leitura da palavra, pois o entendimento das condições empíricas e imediatas dos homens no mundo teria maior importância na ação libertadora, ainda que a consciência não prescindisse do letramento. Nesse sentido, ao selecionarem as situações-problemas e identificarem o universo temático estarão, as lideranças, encaminhando a terceira fase do método, a **criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar**.

Junto das situações-problema, ou dos temas geradores, os coordenadores de debate listariam as palavras geradoras escolhidas na segunda fase. As situações deveriam ser expostas em *slides*, *stripp-films* ou cartazes e traduzirem as situações-problemas captadas durante a investigação psicossociológica. O debate em torno das situações irá, “como as que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levar os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem” (FREIRE, 2001, p. 150).

Sobre as situações exibidas nos slides Freire afirma:

são situações locais que abrem perspectiva, 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 uma situação toda quanto pode referir-se a um dos elementos da situação. (ANEXO).

Nota-se que há interação e interdependência das fases do método anteriormente enunciadas, pois após a seleção das palavras geradoras (fase 2) e das situações existenciais (fase 3), que devem exprimir a temática significativa e possibilitar a discussão do conceito antropológico de cultura, exige-se articulação com a **elaboração das fichas-roteiro** (fase 4) e a **feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores** (fase 5), isto é, as duas últimas fases decorrem, imediatamente, das anteriores.



Em sua execução prática isso implica dizer que a redução, codificação e descodificação tornam-se possíveis a partir da elaboração das fichas e das situações-problema. Vejamos: a partir da investigação psicossociológica os professores selecionariam as situações típicas dos homens de uma determinada região e as “reduziriam” em uma imagem “codificada”. Essa imagem seria apresentada aos alunos nos círculos de cultura que se encarregariam junto aos coordenadores de debate de “descodificá-las”. Assim emprenderiam um debate sobre o **conceito antropológico de cultura** a partir do qual fariam a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura; da cultura iletrada e da cultura letrada; das diferenças faseológicas entre as sociedades humanas e as distinções ontológicas entre os seres vivos; problematizariam, ainda, a relação do homem com o mundo e a transformação da natureza pelo trabalho inteligente. Esse diálogo, de acordo com Freire, motiva os homens do povo que passam a compreender o conceito antropológico de cultura a partir de suas situações existenciais; sentem-se capazes de aprender, ou seja, começam aí, nos primeiros encontros, a se conscientizar e a transformar sua leitura de mundo como se fosse algo que já conhecessem. Como se já o soubessem e o professor “estivesse apenas lhes refrescando a memória”, isto é, como se o professor não os ensinasse, como se o conhecimento<sup>54</sup> já estivesse neles, sendo apenas parturejado pelo processo dialógico.

Freire assume essa postura ao afirmar que através do debate ia-se “arrancando quase que socraticamente” o que o grupo percebia da realidade. O educador defende que seu método não ocorre “em aula”, pois não haveria diretividade, mas uma “subversão legítima” decorrente dos anseios da própria população. Freire, em obras subsequentes, nos dá entender ter mudando de opinião sobre a não diretividade do método, reconhecendo que o posicionamento ético do

---

<sup>54</sup>Conhecimento aqui faz alusão à consciência de mundo e não ao conhecimento científico sistematizado.

educador comprometido com os trabalhadores presume compromisso com sua libertação, ou seja, supõe que deve advertir os homens do povo sobre o projeto de sociedade que é de seu interesse, embora insista na negação do dirigismo.

Destacamos que a escolha dos conteúdos também era baseada nos interesses dos alunos, evidenciando sua centralidade. Uma vez que na PL é indispensável o envolvimento e a motivação do grupo, o conteúdo deveria estar associado aos seus interesses imediatos. Conforme relata Freire, a partir de uma experiência com camponeses chilenos: “[os alunos] somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas” (FREIRE, 2005, p. 128). Cabe enfatizar que a pretensão da não diretividade e a exclusividade do povo na escolha dos temas discutidos são fortes em Educação como prática de liberdade, mas em Pedagogia do oprimido Freire apresenta a ideia dos “temas dobradiça”, contrariando a não diretividade e primazia do aluno na escolha da temática significativa. Assim adverte Freire (2005, p. 134):

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação.

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”.

Tomemos como exemplo a primeira situação codificada utilizada pelo grupo liderado pelo professor Paulo Freire, no Rio de Janeiro, no período que antecede ao golpe empresarial-militar de 1964, intitulada de **O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura**. A pintura foi realizada pelo pintor brasileiro Vicente de Abreu que seguiu a mesma temática das pinturas de Francisco Branand que foram tomadas de Freire pelas forças ditatoriais (FREIRE, 2011, p. 161).

**Figura 1** Situação existencial



Fonte: Freire (2011, p. 163).

O debate da situação existencial procura apresentar o homem como um ser de relações distinguindo o mundo da natureza e da cultura, apontando-o como criador por meio de perguntas simples, como: quem fez o poço? Por que o fez? Como o fez? Quando o fez? Assim, articulam os conceitos de necessidade e trabalho à transformação, exprimindo o conceito antropológico de cultura. Essas perguntas, à medida que vão sendo respondidas e problematizadas pelos

participantes de grupo vão descodificando a imagem codificada. A mesma lógica de codificação e descodificação é obedecida ao se tratar das palavras geradoras que, habitualmente, são imanentes as situações existenciais e aos temas geradores. Dedicamo-nos um pouco mais à explicitação do que vem a ser a codificação e a descodificação durante o processo mencionado para que seja adelgada a possibilidade de dúvida.

A codificação, exemplificada na imagem, é a mediação entre o contexto real em que se dão os fatos, e o contexto teórico, em que são analisados os fatos, isto é, é o objeto sobre o qual os educadores e os educandos incidem sua reflexão. De acordo com Freire, “na medida em que apresentem situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação [...]; devem ser uma espécie de leque temático” (FREIRE, 2005, p. 126-127).

A descodificação, por sua vez, é o ato cognoscente realizado pelos sujeitos a partir do objeto cognoscível codificado. Durante a descodificação, a reflexão sobre o codificado, os indivíduos exteriorizam suas temáticas e manifestam sua visão de mundo, isto é, sua “consciência real”. A problematização que se desenrola na ação dialógica durante o ato descodificador é, para Freire, manifestação da emersão das consciências, pois, durante o processo, os homens passam a identificar a visão de mundo que tinham e que agora estariam a abandonar porque constroem outras percepções. Esta é a expressão máxima da conscientização possível na ocasião. É o que, para usar uma expressão de Freire, pode-se chamar de superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005, p. 128).

A questão que nos colocamos, a partir do que explicitamos acima, é: até que ponto essa reflexão do conceito antropológico de cultura e dos temas geradores não se manifesta como uma problematização do empírico e do sensorial sem lançar mão do conhecimento elaborado? Parece-nos que o

desenvolvimento desse conhecimento (conscientização) se restringe a ampliação quantitativa, uma vez que são identificados elementos presentes nas relações sociais que antes não eram identificados pelo povo, mas faziam parte de seu conhecimento tácito. Nesse sentido, não se caminha muito além do senso comum, pois a preocupação não é com a apreensão do conhecimento científico em sua forma mais elaborada, mas evidenciar o que antes estava oculto.

Para entendermos como isso se dá na alfabetização utilizamos como exemplo o círculo de cultura realizado na Guanabara, em que se lançou mão da imagem de uma favela e, conseqüentemente, a palavra geradora “favela”.

Analisada a situação existencial e debatidos os problemas da habitação, do vestuário, da alimentação, do saneamento, da educação e da saúde pública em uma favela, passou-se a visualização da palavra e sua descodificação a partir da decomposição das famílias fonêmicas (fase 5). Primeiro apresentava-se a palavra: favela. Posteriormente a palavra separada em suas sílabas, ou “pedaços”, como se referiam os alfabetizandos: FA-VE-LA. Em seqüência as famílias fonêmicas, cada qual em um slide: FA-FE-FI-FO-FU (1º slide); VA-VE-VI-VO-VU (2º slide); LA-LE-LI-LO-LU (3º slide).

Por fim, em um último slide, eram exibidas as três famílias fonêmicas ao mesmo tempo, o que a professora Aurenice Cardoso (1963) chamou de “ficha da descoberta”. De acordo com Freire, este momento coroa o processo de alfabetização, pois através dele “fazendo a síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas” (FREIRE, 2011, p. 152). Cardoso apelidou-a de ficha descoberta pelo motivo de os participantes de grupo congregarem as sílabas de famílias fonêmicas diversas originando novas palavras, ou formando frases inteiras, logo nos primeiros encontros. Esse foi o caso de um analfabeto de Brasília que, a partir da palavra “tijolo”, escreveu “tu jale”, corruptela de “tu já lê”.

Nota-se que o método de Freire pode ser classificado como analítico-sintético. No momento em que estruturou seu método de alfabetização os métodos eram habitualmente organizados em dois grupos, os métodos sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos partiam das partes para o todo, isto é, primeiro ensinava-se as letras e as sílabas para depois realizarem a leitura da palavra e, em seguida, dos textos. Desse modo, aprendia-se os nomes das letras, sons e emissão dos sons correspondentes as letras, bem como as famílias silábicas e sua sonoridade para sem demora iniciar a leitura de sentenças (MORTATTI, 2006, p. 5).

Os métodos analíticos deveriam realizar o processo inverso, quer dizer, do todo para as partes que o constituía. Assim, o todo pode ser entendido como palavras, texto ou sentenças das quais as análises em decomposição permitiam a alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 6). Freire adverte que seu método é “ecclético” e abarca exatamente a síntese e a análise, apresentando-se junto a tendências “novas” como analítico-sintético (FREIRE, 2011, p. 153-154).

#### **4 DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DE UMA TEORIA EDUCACIONAL REVOLUCIONÁRIA**

Neste capítulo apresentamos a trajetória do professor Dermeval Saviani, bem como os antecedentes e a origem da PHC. Feito isso, nos dedicamos à análise dos pressupostos filosófico-epistemológicos dessa teoria educacional articulando-os ao seu método didático-pedagógico.

##### **4.1 Dermeval Saviani: trajetória de um educador marxista**

O educador Dermeval Saviani, precursor da PHC, nasceu no dia 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio da Posse, então comarca de Mogi Mirim, interior do estado de São Paulo. Seus pais, filhos de imigrantes italianos que vieram para o Brasil fugindo da crise global<sup>55</sup> que tomara conta da Europa e, conseqüentemente, da Itália, nos primeiros anos do século XX, eram trabalhadores rurais empregados em uma fazenda produtora de café. Ali, na zona rural do interior paulista, Saviani estabeleceria seus contatos iniciais com o mundo e passaria seus primeiros cinco anos de vida.

Saviani inaugura sua história em meio às dificuldades comuns àqueles que eram profundamente explorados pelos latifundiários plutocratas, donos de um Brasil agrário-exportador marcado pela inexistência de direitos trabalhistas<sup>56</sup>, e por precárias condições de trabalho que impeliam a gente humilde à

---

<sup>55</sup>A globalidade da crise que atingia a Itália diz respeito ao seu aspecto econômico, político e social.

<sup>56</sup>A criação da Justiça do Trabalho e do Ministério do Trabalho do Comércio e da Indústria, assim como a legislação trabalhista que seria referendada com a CLT, em 1943, não atendiam aos trabalhadores rurais, somente ao proletariado urbano. Os camponeses continuariam em situação de intensa miserabilidade e exploração no interior do Brasil e só encontrariam amparo legal formal em 1964, com a aprovação do Estatuto da Terra e do Trabalhador Rural.

semiservidão. Essa situação, que marcaria profundamente a personalidade desse educador comprometido com os interesses das classes subalternas, é relatada em sua autobiografia (1992):

[...] sabe-se que o regime de trabalho então generalizado nas fazendas adotava a forma do pagamento anual, obrigando-se o colono a abastecer-se no armazém da própria fazenda. Ao final do ano, feitas as contas, era comum o agricultor, após ter trabalhado o ano todo de sol a sol, estar ainda com saldo devedor, tal era o grau de exploração da sua força de trabalho (SAVIANI, 1992).

A penúria era tamanha que, segundo o educador, a alimentação básica não era garantida pelo trabalho no campo, sendo necessário que as crianças saíssem à margem da estrada de ferro catando serralha para compor a alimentação familiar (1992).

Assim seguiu a família Saviani até outubro de 1948, quando o casal, acompanhado dos sete primeiros filhos, decidiu se aventurar em São Paulo em busca de melhores condições de vida.

O patriarca da família encontrou trabalho como foguista de caldeira em uma indústria, sendo seguido pelos filhos mais velhos que também se empregaram como operários nas fábricas da capital. A essa altura São Paulo iniciava um surto de industrialização e dinamização urbana que ganharia impulso nas décadas seguintes com o movimento desenvolvimentista.

Saviani (1992) recorda que nesse tempo iniciou os estudos primários no Grupo Escolar de Vila Invernada (1951-1954), na periferia de São Paulo. Segundo o educador, a escola, bastante precária, era em um grande galpão de madeira e utilizava de métodos bastante rígidos e tradicionais. Lembra, ainda, que “já não havia mais a palmatória, mas a régua, às vezes, desempenhava a mesma função” e que, como aluno, não se destacava por grande desempenho, mas conseguia aprovação sem maiores dificuldades, sendo “um menino dócil, obediente, mas muito ativo”.



O gosto e empenho nos estudos só viriam tempos depois quando, ingressando no ginásio, prestou concurso para o Liceu Salesiano São Gonçalo e iniciou as atividades no Seminário Nossa Senhora da Conceição (1956-1959), em Cuiabá, no estado do Mato Grosso. O Seminário se revelaria, para o menino de família pobre, uma grande oportunidade para estudar e determinaria o senso de responsabilidade e dever que o acompanharia por toda vida (VIDAL, 2011, p. 48). Nesse tempo já se apresentava como “um aluno dedicado e aplicado”; sendo, a cada mês, sem exceção, “classificado em primeiro lugar” (SAVIANI, 1992).

Saviani permaneceria no Mato Grosso até 1962, quando, terminando o colegial, transferiu-se para Aparecida, São Paulo, e ingressou no Seminário Maior. Antes, contudo, passaria por experiências significativas no Centro-Oeste brasileiro, tendo também estudado em Campo Grande, atual Mato Grosso do Sul, no Seminário do Coração Eucarístico em 1960 e, posteriormente, retornado a Cuiabá (SAVIANI, 1992).

A rotina no regime de internato propiciava um grande aproveitamento das aulas e do aprendizado, obrigando os internos a desenvolverem uma disciplina que, aos poucos, se naturalizava, tornando-se parte constituinte das suas personalidades. O ordenamento e a rigidez com a instrução seriam determinantes para as longas horas de leitura e dedicação à reflexão teórica, imprescindíveis à formação intelectual do futuro professor (VIDAL, 2011).

Aos poucos a grande saudade que sentia de casa, dos pais e dos irmãos; saudade que parecia doença quando se mudou para o Centro-Oeste, resultando, de acordo com o próprio Saviani (1992), em dor física, daria lugar à apreciação das novas amizades e vivências. Assim, a experiência no Mato Grosso revela-se extremamente rica na memória do educador ao afirma que:

Essa experiência em Mato Grosso reveste-se de um sentido contraditório. Por um lado, a violência da ruptura abrupta com tudo o que me era familiar; por outro, a riqueza de novas

vivências, costumes, lugares, linguagens e até mesmo etnias que essa experiência propiciou.  
[...] Mato Grosso significou para mim, sem dúvida uma riqueza de situações novas: novos costumes, novas expressões de linguagem, os passeios mensais que me permitiam conhecer novos lugares, a convivência com os índios bororo e xavante (SAVIANI, 1992).

Em 1962, então com dezoito anos, transfere-se para o Seminário Central Filosófico de Aparecida do Norte, onde iniciaria seus estudos em filosofia, vindo, no ano seguinte, a se matricular no curso superior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena.

O ano de 1963, ano que ingressa no curso superior, é marcado por turbulências políticas, econômicas e sociais. Havia um grande ânimo na sociedade brasileira impulsionado pelo projeto nacional desenvolvimentista do governo de João Goulart; etapa de notável empolgação de setores progressistas da sociedade com o anúncio das reformas de base e, em consequência, arregimentação conservadora desejosa da manutenção das desigualdades. Saviani acompanhava tudo atentamente embalado pelo progressismo do Concílio do vaticano II, naquele momento bastante discutido no interior da Igreja Católica. Lia frequentemente jornais alternativos da esquerda católica como o “Brasil Urgente”<sup>57</sup>, organizado pelo Frei Carlos Josephat (MAXIMO, 2008, p. 28).

No final do referido ano decide abandonar a vida religiosa. O educador relata em sua autobiografia que a crise existencial lhe acometera e, para dirimir

---

<sup>57</sup> Jornal que circulou no Brasil entre abril de 1963 e abril de 1964. Esse periódico era uma expressão da esquerda católica inspirada na imprensa católica clandestina francesa durante a ocupação nazi-fascista. No Brasil alia-se a ideologia desenvolvimentista, esperando que se manifestasse como um veículo de imprensa pela libertação de um povo que ainda não dispunha de uma imprensa articulada aos seus interesses. De acordo com Frei Carlos Josephat o jornal foi ainda influenciado por pensadores como Emmanuel Mounier e sua perspectiva humanista personalista e comunitária e Padre Labret, ligado a economia humanista (SILVA, 2010).

se o caminho que tinha até ali trilhado pelas circunstâncias se confirmava como opção pessoal, optou por deixar o Seminário.

Com a decisão de afastar-se do Seminário transfere-se para São Paulo, onde passa, novamente, a morar com família na periferia da capital. Ocorre que “no horizonte [de sua família] não se colocava a perspectiva de se ascender nos estudos e desempenhar funções intelectuais” (VIDAL, 2011, p. 32) e, quando pensava em abandonar o sacerdócio, não se imaginava prosseguindo nos estudos. “Sonhava em levantar de manhã cedo, pegar a marmita e ir para fábrica trabalhar [...]” (VIDAL, 2011, p. 33). Porém, quando deixou a vida religiosa no final de 1963, já havia cursado um ano de filosofia e decidiu provar para si mesmo que filho de pobre e trabalhador poderia vencer o desafio e ter formação universitária.

Matricula-se então na PUC-SP, dando continuidade ao curso de filosofia em 1964. Em abril desse ano ocorre o Golpe Civil-militar e com ele a suspensão das liberdades individuais e coletivas. Em novembro é aprovada a Lei Suplicy<sup>58</sup>, que suspendia a autonomia das representações estudantis e se apresentava como mecanismo de aparelhamento dessas, que, agora, estariam tuteladas pelo governo ditatorial. Recusando-se a compor uma organização representativa ilegítima, Saviani, junto a outros estudantes, mantiveram, na ilegalidade, o antigo CA (Centro Acadêmico) como “órgão aglutinador, tendo uma função mais política, tanto em termos de política acadêmica como de política nacional, de lutas sociais” (MAXIMO, 2008. p. 28). Desse modo, Saviani conciliava o trabalho como bancário na sessão de Câmbio no Banco Bandeirantes do Comércio – posteriormente, em 1965, seria aprovado em concurso passando a atuar no Banco do estado de São Paulo –, estudante de filosofia e militante político.

---

<sup>58</sup>Trata-se da Lei n° 4.464, de 9 de novembro de 1964, sancionada pelo presidente Gen. Humberto Castello Branco. A referida lei dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

No ano de 1966, os discentes resolveram organizar o Ano de Integração de Cursos (AIC), que reunia vários CAs clandestinos com o objetivo de formar grupos de estudos para se discutir a conjuntura nacional e internacional, além de organizar mobilizações.

Saviani foi membro da Comissão organizadora do Ano da Integração de Cursos, integrando essa comissão como presidente do centro de estudos do Curso de Filosofia. Sua participação ativa e assídua no AIC o levou a integrar da Ação popular (AP), um grupo que saíra da Juventude Universitária Católica (JUC) a fim de se livrar das limitações que a hierarquia eclesiástica acarretava (MAXIMO, 2008). Nesse momento, a orientação do movimento estudantil ainda era norteadada pelo nacionalismo desenvolvimentista, enquanto a AP confluía para análise socialista, intensificando as discussões para se assumir a ideologia marxista (VIDAL, 2011, p.34).

A AP tinha a intenção de fortalecer-se como partido, reunindo diversos setores da sociedade civil que se vinculavam aos interesses das classes subalternas, como: estudantes, operários e camponeses. Assim sendo, a AP representava as diversas condições existenciais e categoriais em que Saviani e sua família já haviam estado. Desse modo, durante as mobilizações populares “nesses conturbados anos da década de 60, enquanto [seu] pai e [seus] irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, [Saviani] participava das assembleias e passeatas estudantis” (SAVIANI, 1992).

Saviani atuava em uma célula de representação estudantil da AP e teve seu trabalho acentuado ao longo de 1965. Nesse ano tornaram-se constantes as reuniões e bastante animadoras as discussões que, na clandestinidade, realizavam análises conjunturais sistemáticas. Dedicava-se à reflexão de temas legalmente não permitidos e redigia circulares para orientação dos quadros da organização.

No ano de 1966, as ações ganharam novo impulso e sendo adotada, de fato, a orientação marxista, a luta armada se colocava como um imperativo. Nesse

período, Saviani esteve envolvido em muitas reuniões que tinham como objetivo uma ampliação em massa de militantes do movimento estudantil, contudo, se a dinâmica interna era bastante animadora no início, apresentava-se, agora, muito limitada. As análises e discussões já não eram proveitosas e não iam além das palavras de ordem contra o imperialismo ianque. Era preciso que o movimento se instrísse e conhecesse sistematicamente a realidade brasileira para dar sustentação as suas ações políticas. No final daquele ano Saviani se forma e se afasta da AP, conforme afirma em entrevista a Antônio Carlos Máximo:

no início de março de 1967, já formado em filosofia, comuniquei aos colegas que eu iria deixar a organização. E apresentei, basicamente, duas razões: a primeira, era que eu não poderia continuar militando numa célula estudantil, uma vez que deixara de ser estudante e, conseqüentemente, ali não era mais meu lugar. Mas isso, a rigor, não explicaria meu desligamento da organização, porque eu poderia passar a atuar numa outra célula, numa outra instância; mas a segunda razão, que me parecia mais sólida era que, na minha avaliação, o movimento estava um tanto emperrado. As análises não avançavam e, em conseqüência, as ações também ficavam limitadas. E eu entendia que era necessário aprofundar a compreensão da nossa realidade (MAXIMO, 2008, p. 29-30).

Aprofundar a compreensão da realidade demandava então um envolvimento com o trabalho teórico; trabalho já assumido por Saviani na condição de estudante e que, a partir de 1966, atuando como professor universitário tornou-se cada vez mais vigoroso, vindo a se constituir como característica da produção intelectual desse educador. Destacamos que o posicionamento de Saviani indica sensatez, pois o movimento que empreenderia luta armada contra uma estrutura governamental opressora, atitude honrosa, vale dizer, ficou limitado por não entender, sequer, a realidade que desejava mudar; o que tornou a luta heroica, porém inglória. Saviani convergia já naquele momento, mesmo sem ter conhecimento sistemático da produção teórica de Lênin, com a máxima de que “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária”.

A carreira docente iniciou a partir do quarto ano de filosofia, a convite do professor Joel Martins, quando assumiu duas aulas de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da PUC. No ano seguinte, 1967, já formado, aumentaria suas aulas se encarregando, além de Filosofia da Educação, no terceiro ano de Pedagogia, da cadeira de Fundamentos Filosóficos da educação, no segundo ano do mesmo curso, que operava como uma espécie de preparação para a disciplina do ano seguinte (MAXIMO, 2008, p. 37). Além de professor universitário, Saviani lecionou Filosofia da Educação e História da educação no curso normal, bem como filosofia e história da arte no ensino secundário.

Saviani, a partir de 1968 se demitiria do emprego de bancário e dedicaria-se exclusivamente ao ofício do magistério. Relata que “[iniciou sua] carreira de professor com muito entusiasmo e dedicação, especialmente no nível universitário [...]. Procur[ou], na medida do possível, articular organicamente teoria e prática como forma concreta de realizar a tão propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (SAVIANI, 1992).

O educador continuou na PUC-SP, presenciando e participando, primeiro como aluno, depois como professor, do clima de efervescência política no qual aquela instituição protagonizava uma vanguarda progressista.

Com o avanço da repressão setores da sociedade civil se organizavam em oposição à ditadura, e a igreja católica somava-se a esse movimento em defesa dos direitos humanos. A PUC-SP, que tinha como grão-chanceler Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal arcebispo de São Paulo, “viu-se transformada em referência nacional no combate ao regime militar” (YAMAMOTO, 1996, p. 27 apud VIDAL, 2011, p.19). Aquela instituição reuniria, nos anos seguintes, grandes pensadores de esquerda, atuando em diferentes seguimentos, tornando-se no final da década de 1970 um expoente da produção intelectual marxista no Brasil. Fizeram parte de seus quadros, além de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Octavio Ianni e Florestan Fernandes.

Saviani acompanhou todo movimento dessa instituição em seu deslocamento da ideologia desenvolvimentista, expressa no Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), em 1966, ao ideário libertador, evidenciado nas conferências de Medellín, em 1968, e Puebla, em 1979. O educador assevera que, como docente da PUC-SP, seu trabalho envolvia explicitamente a opção política, afirmando que “na condição de professor, [ele] trabalhava a problemática política como objeto de compreensão” e acrescenta que “nesse sentido, o [seu] contraponto em relação à situação vigente era o de não fazer concessões, de considerar o trabalho acadêmico, científico, como algo que não deveria estar condicionado à censura” (MAXIMO, 2008, p. 31). Talvez por isso mesmo, tenha sido presença constante, em 1968, quando os alunos ocuparam a universidade em uma grande mobilização político-cultural. Permaneceu na universidade durante o período de ocupação por manhãs, tardes e noites, muitas vezes, lecionando e debatendo publicamente as questões colocadas pelos alunos, ajudando-os a refletir sobre a própria prática sem, jamais, abster-se de se posicionar e indicar à que interesses estava vinculado.

É também em 1968 que se matricula no doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP, elaborando em sua tese uma fundamentação para compreensão do conceito de sistema em Educação. Tratou desse conceito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional utilizando-se de fontes primárias, o que indicava que confluía para uma abordagem histórico-filosófica presente em toda sua produção posterior. A tese foi defendida em novembro de 1971 com o título de **O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, sendo publicada em livro com o título **Educação Brasileira: estrutura e sistema**, em 1973.

A partir de 1972 iniciou seu trabalho na pós-graduação em nível de mestrado, ministrando aulas de Problemas da Educação I e Problemas da Educação II, na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) e PUC-SP. Em 1975 liderou

o grupo de educadores responsáveis por organizar o mestrado em educação na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), onde conduziu a disciplina de Filosofia da Educação. Saviani, daí em diante, dedicou-se às pesquisas e orientação de dissertações na pós-graduação, trabalho que se potencializou em 1978, com o curso de doutorado da PUC-SP, do qual se tornou coordenador.

Os três últimos anos da década de 1970 foram marcados por estágios internacionais que contribuíram com as reflexões de Saviani a respeito da condição da atividade educativa no mundo ocidental e possibilitaram o estudo sistematizado de obras, nesses anos, raras no Brasil, como era a bibliografia produzida pelo filósofo sardo, Antônio Gramsci. Sobre a experiência internacional Saviani (1992) registra em sua autobiografia:

a convite do *Institut d'Étude du Développement Économique et Social* (IEDES), *Université de Paris I* (Sorbonne), viajei a Paris em 2 de dezembro de 1977 para realizar estágio de pesquisa. Na Europa, aproveitei a oportunidade para realizar, também, um estágio de pesquisa no "*Istituto Gramsci*", em Roma, no mês de janeiro de 1978. Retornei à Europa em setembro de 1979, desta vez para intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da Alemanha Ocidental: *Pädagogische Hochschule*/Universidade de Colônia, *Pädagogische Hochschule*/Universidade de Münster, *Latinamerican Institut* de Berlim e *Deutsches Institut für Pädagogische Forschung* de Frankfurt.

Os intercâmbios foram de grande valia para a produção que veio a desenvolver na PUC, principalmente nas turmas de doutorado, que a essa altura buscavam uma orientação teórica que superasse a perspectiva crítico-reprodutivista. O próprio Saviani, como veremos na segunda etapa deste capítulo, passou a sistematizar, a partir da experiência que vinha acumulando, a teoria histórico-crítica<sup>59</sup> em permanente diálogo com autores que teve contato na Europa.

---

<sup>59</sup>Sobre a produção referente à PHC e sua contribuição com o debate teórico no campo das teorias pedagógicas no Brasil discutiremos na segunda etapa do presente capítulo.



Vidal (2011), ao organizar a obra “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador” para coleção Perfis da Educação da editora Autores Associados, afirma que nos anos 1980 “[...] a trajetória profissional de Saviani passou por uma dupla orientação. Ao longo da década Dermeval combinou a atividade docente realizada na PUC-SP com a Unicamp, na qual ingressou em 1980 em regime de dedicação parcial” (VIDAL, 2011). A autora se refere ao fato de que, estando Saviani na Unicamp e em plena atividade na pós-graduação, estreitou relações com as disciplinas e orientações que se situavam no âmbito da história da educação.

A reflexão histórica, até por manter grande afinidade com o debate filosófico promovido pelo educador, o acompanhava em suas aulas desde 1966 e esteve presente fortemente em sua tese de doutorado, confirmando-se nas orientações coordenadas por ele na PUC-SP. O ápice desse movimento ocorre no ano de 1986 quando defende sua tese de livre-docência, intitulada “O Congresso Nacional e a educação brasileira”. Nela, Saviani expressa grande amadurecimento intelectual, dando prosseguimento aos estudos que havia iniciado no doutorado, abordando o significado político da ação do Congresso na legislação sobre o ensino. Para isso recupera fontes primárias e secundárias que abarca de 1946 a 1971, reiterando em sua abordagem teórico-metodológica a relação com o marxismo (VIDAL, 2011, p. 23).

O grupo de orientandos de Saviani, e por sinal foi orientador de grandes pesquisadores da história da educação brasileira, aumentava ao longo dos anos 1980. Os orientandos sentiam a necessidade, à medida que acabavam o doutorado e voltavam para suas instituições e Estados de origem, de continuar o intercâmbio de ideias que aconteciam nos encontros. Dessa necessidade surge o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) em 1986, liderado por Dermeval Saviani (VIDAL, 2011, p. 39). O grupo é o primeiro

a ter expressão nacional e presença em muitas unidades da federação (atualmente une investigadores em 22 estados brasileiros).

Em 1989 cessa suas atividades na PUC-SP, passando a exercer dedicação exclusiva na Unicamp e concentrando parte de seus esforços nas pesquisas de história da educação. Em 1991, a fim de atender ao projeto coletivo que os participantes do HISTEDBR demandavam, elaborou o projeto “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira” reunindo Grupos de Trabalho (GTs) de diferentes instituições. O grupo não parou de crescer e atualmente organiza a Revista HISTEDBR com periodicidade trimestral que dispõe de grande prestígio entre os educadores Brasileiros. Nesse ano, de 18 a 21 de julho, comemoraram os 30 anos do grupo “História, sociedade e educação no Brasil” através “X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos de HISTEDBR (1986-2016), contribuições para história e historiografia da educação brasileira”, em Campinas, São Paulo.

O professor Saviani esteve à frente de todo movimento e organização dos historiadores da educação, sendo impelido, mesmo sem ter a pretensão, de ocupar o cargo de primeiro presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em 1999. Em sua gestão impulsionou o movimento para criação dos Congressos Brasileiros de História da Educação e organizou a “Revista Brasileira de História da Educação”, vinculada ao SBHE, reunindo historiadores da educação de diferentes perspectivas metodológicas.

Cabe destacar a participação do educador em questão em diversos comitês, conselhos, associações e centros de estudo, como ele mesmo destaca em sua autobiografia (SAVIANI, 1992):

Integrei o Comitê Assessor do CNPq, bem como os corpos de assessores da FAPESP, CAPES, INEP, FAEP-UNICAMP, emitindo pareceres técnicos no campo da educação. Fiz parte dos Conselhos Editoriais das Revistas "Cadernos de Pesquisa", "Educação & Sociedade" e "ANDE", bem como

da Editora Autores Associados da qual fui Diretor Executivo, além de integrar os Conselhos de Colaboradores da "Revista de Educação AEC" e da Revista "Educação Brasileira". Participei ativamente da dinamização da comunidade científica dos educadores, sendo sócio-fundador da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), ANDE (Associação Nacional de Educação) e CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea). De agosto de 1984 a julho de 1987 fui membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, onde relatei mais de cem processos emitindo os respectivos pareceres.

Pesquisador consagrado, professor emérito da Unicamp, Dermeval Saviani é uma das personalidades mais respeitadas no meio acadêmico, principalmente no que diz respeito às investigações do campo educacional. Sua produção mais expressiva se concentra na Filosofia da Educação, História da Educação e Teoria Pedagógica, tendo sua obra mais afamada, **Escola e Democracia**, publicada no Brasil e no exterior, atingido a 42ª edição. Em 2007, em função da publicação da obra **História das idéias pedagógicas no Brasil**, foi agraciado com o Prêmio Jabuti, o mais importante prêmio literário do Brasil, na categoria “Educação, Psicologia e Psicanálise”.

Neste ano de 2016, o professor Saviani completa 50 anos de carreira dedicados à pesquisa e ao magistério. Em comemoração ocorrerá de 18 a 20 de outubro na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) o Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”, onde se discutirá a trajetória desse educador e a teoria pedagógica desenvolvida por ele e que hoje é adotada por muitos educadores, recebendo contribuições de um grande número de pesquisadores.

## **4.2 Origem, antecedentes e contextualização histórica da Pedagogia Histórico-Crítica**

Dedicaremos agora, nesta segunda etapa do capítulo, a contextualização da PHC no cenário educacional brasileiro no momento de sua emergência. Evidenciaremos seus antecedentes e sua origem procurando indicar as discussões correntes entre os educadores que, evidentemente, contribuíram com a formulação desse ideário pedagógico.

A década de 1980, para educação brasileira, apresentou-se como período bastante fecundo, apesar do clima negativo vivenciado no âmbito político-econômico. Embora o decênio tenha sido marcado por uma crise que extrapolou a esfera estatal, materializando-se no aumento exacerbado da inflação, desemprego, intensificação da má distribuição de renda e declínio do socialismo “real”, as agruras que há muito atingiam os educadores passam a ser pensadas em uma perspectiva superadora, postando-se para além das críticas enunciadas pelas teorias crítico-reprodutivistas<sup>60</sup>.

Para Saviani (2008), uma particularidade dos anos de 1980 foi a busca por teorias que não somente criticassem a pedagogia oficial, mas à ela se contrapusessem como alternativa. Nesse sentido, surge, naquele momento, a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, teorias pedagógicas que tenham em sua orientação ideológica compromisso com os interesses dos dominados. Pedagogias que não se orientassem por uma visão autonomista da sociedade ou da escola, mas que reconhecessem o caráter condicionante da sociedade sobre a escola, bem como aceitassem a possibilidade da escola intervir na realidade social e que, portanto, trabalhassem com a premissa de que ambas, sociedade e escola, são instituições de determinação mútua.

---

<sup>60</sup>Sobre as teorias crítico-reprodutivistas ver o capítulo II da presente dissertação.

O período, marcado pela mobilização política de professores e profissionais da educação, possibilitou a emergência de numerosas entidades que, posteriormente, deram origem a associações e sindicatos que animaram o debate pedagógico nacional; debates esses que influenciaram, e foram influenciados, pelas pedagogias contra-hegemônicas<sup>61</sup> que despontavam ao final dos anos 1970 e início dos anos de 1980. É nesse contexto que são criadas a Associação Nacional de Educação (ANDE), 1979; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 1977; Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), 1978; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), 1981; e, em 1989, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), que incorporou inúmeras outras entidades representativas de professores, funcionários de escolas públicas e especialistas, vindo a responder por mais de dois milhões de trabalhadores da educação (SAVIANI, 2008, p. 403-404).

Saviani (2008) assevera que a mobilização dos educadores mencionada pode ser caracterizada por dois vetores distintos:

[o primeiro] caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 [...] (SAVIANI, 2008, p. 404)

---

<sup>61</sup>Saviani, ao mencionar as pedagogias contra-hegemônicas que emergiram nas décadas de 1970 e 1980, afirma que continham “[...] certa ambigüidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2008, p. 414). O autor se refere, portanto, ao que intitula de **pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica**. Sobre o tema em questão ver o capítulo XIII, Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1990), da obra *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*.

Interessa-nos, de forma mais direta, o primeiro vetor, que foi representado por entidades acadêmico-científicas “voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulações de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade” (SAVIANI, 2008, p. 404). Nesse plano situam-se a ANDE, o CEDES e a ANPED. Essas três organizações foram responsáveis por planejar, conjuntamente, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), a partir de 1980. E, se no Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas no ano de 1978, dois anos antes da I CBE, destacavam-se, ainda, as críticas à política educacional oficial, embasadas nas teorias crítico-reprodutivistas, nos próximos encontros chamaria atenção o caráter propositivo das falas e textos apresentados. O mesmo ocorreria com o material apresentado pelas revistas da ANDE e do CEDES ao longo da década de 1980.

A Revista da ANDE tinha como objetivo principal aquecer as discussões na direção da transformação da educação pública referente ao ensino básico, portanto, seu conteúdo era destinado, principalmente, a alunos da graduação e a professores do ensino fundamental e médio, articulando a produção teórica desenvolvida nas universidades e o trabalho pedagógico realizado no chão da escola. A revista, “dada à diversidade de pontos de vista de seus membros” (SAVIANI, 2008, p. 412) e destinatários, não podia se alinhar a um ideário contra-hegemônico específico, sendo marcada por uma produção intelectual múltipla.

Saviani (2012b) destaca a importância da Revista da ANDE e do CEDES, bem como dos CBEs, para divulgação de ideários contra-hegemônicos naquele período, inclusive o que viria a se tornar a PHC. De acordo com o autor, a temática que corresponde à busca de alternativa a pedagogia hegemônica ganhava mais força em função da situação política do país. No início dos anos de 1980, com a abertura lenta e gradual iniciada no governo Geisel, a oposição já havia conquistado algumas prefeituras e realizado experiências educacionais alternativas, como foram os casos dos municípios de Lages e Piracicaba. Esse

processo se intensifica a partir de 1982 quando ocorreriam eleições diretas para os governos estaduais, o que empolgava educadores progressistas empenhados na construção de um novo projeto de sociedade.

É nesse contexto que Saviani, na ICBE, em 1980, participando do simpósio “Abordagem política do funcionamento da escola de primeiro grau”, realizou uma exposição “invertendo os termos em que a pedagogia tradicional e a pedagogia nova se contrapunham na visão dos professores” (SAVIANI, 2012b, p.117). O educador relata no texto **Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica** que sua intenção naquela apresentação foi chamar a atenção para o fato de que a concepção da Escola Nova, embora fosse inovadora, era também conservadora, isto é, que a inovação não necessariamente se identificaria com a transformação da ordem estabelecida. Para isso, em sua fala, fez uma provocação defendendo o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e apontando a natureza reacionária da pedagogia nova (SAVIANI, 2012b, p. 117-118).

Saviani afirma, em entrevista concedida à Diana Gonçalves Vidal, em maio de 2009, que, na ocasião da I CEB, pensava em pelo menos três chaves temáticas para abordar a questão do ideário pedagógico, corrente entre os educadores, mas que, ao se ver diante de uma plateia que passava de mil participantes, dos quais a maioria era, possivelmente, escolanovista, por terem se formado nas décadas de 1950 e 1960, optou pelo uso da metáfora “teoria da curvatura da vara”. A escolha da metáfora se deu, de acordo com o autor, porque o sentido de negação frontal entre teses se expressa de forma cabal na referida abordagem, de modo que

se a vara está torta, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta; é necessário curvá-la do lado oposto. Assim, no debate de idéias, não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. Daí a estratégia de demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando, ao mesmo tempo, a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (VIDAL, 2011, p. 43).

A exposição foi gravada e transcrita dando origem ao artigo **Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara**, publicado, inicialmente, no número 1 da Revista da ANDE. Com a divulgação do texto a polêmica se avultou e as críticas se intensificaram. Afinal, não seria uma posição conservadora defender a pedagogia tradicional?

Saviani responderia a esse questionamento em um artigo publicado no ano de 1982, no número 3 da Revista da ANDE, intitulado de **Escola e democracia II: para além da curvatura da vara**. “Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2012b, p. 117) e que, nem de longe, se identificava com a escola tradicional, mas se apresentava já nesse momento, como uma pedagogia visivelmente revolucionária.

Os dois artigos enunciados anteriormente viriam a compor o livro *Escola e democracia*, publicado no ano de 1983.

No prefácio da 35ª edição desta obra Saviani adverte:

se for lido como manifesto tratar-se-á, no caso, do manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, teoria histórico-crítica, proposta em 1984. Sim. Este livro pode ser considerado um manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012a, p. xix).

O livro manifesto seguiu então a seguinte estrutura capitular: no primeiro capítulo se explicitou as principais teorias pedagógicas entre as teorias não críticas e críticas, apontando as contribuições e limitações de cada uma delas e, por fim, enunciou-se a necessidade de se articular uma nova teoria para educação.

O segundo capítulo foi constituído pelo artigo *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara*. Apresenta-se como momento de denúncia e polêmica, criticando a concepção de que a Escola Nova seria detentora de todas as virtudes,



enquanto a escola tradicional disporia de todos os vícios. Pela via da polêmica Saviani buscou alertar o grupo social dos professores sobre a teoria que haviam escolhido “sem crítica e sem ‘benefício de inventário’” (SAVIANI, 2012a, p. xix).

O terceiro capítulo “apresenta[ou] as características e o encaminhamento metodológico da nova teoria” (SAVIANI, 2008, p. 421), sendo formado pelo artigo Escola e democracia II: para além da curvatura da vara.

O quarto e último capítulo apresentou o texto **Onze teses sobre educação e política**, em que Saviani procurou “[...] caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação para que sejam superados tanto o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve a educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação” (SAVIANI, 2012b, p. 63).

Como mencionado anteriormente, quando ocorre o lançamento da PHC pela obra Escola e democracia, Saviani ainda não se referia a essa teoria como tal. O nome só seria elaborado um ano depois. Inicialmente pensou-se na necessidade de uma pedagogia revolucionária, mas por considerar que falar de uma pedagogia revolucionária seria algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária se refere à transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2012b, p. 117), acabou por se deter ao nome pedagogia dialética. De fato, uma teoria da educação que considerasse a articulação do trabalho pedagógico com as relações sociais deveria se dar em termos dialéticos, isto é, “[...] teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (SAVIANI, 2012b, p. 118).

Ocorre que o nome pedagogia dialética acarretava algumas dificuldades de adequação, pois o termo **dialética** poderia ser apresentado com ambiguidade. Saviani, ao pensar o movimento dialético, se embasa na dialética materialista-histórica de Marx; mas há um “entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica” (SAVIANI,

2012b, p. 61). Foi então que, buscando que a nomenclatura evitasse confusão com a dialética idealista e indicasse contraposição à visão crítico-reprodutivista, cunhou a expressão **histórico-crítica**. Crítica porque entende as contradições que marcam o processo de ensino-aprendizagem e realiza denúncia às pedagogias do capital, e também histórica, porque pensando por contradição e compreendendo o movimento da realidade não se limita a reproduzir a ordem estabelecida, desse modo, vislumbra resistência dentro da ordem sistêmica.

Embora a PHC tenha sido anunciada nos textos publicados pela Revista da ANDE e divulgada, de modo mais contundente, no livro *Escola e democracia* em 1983, sua elaboração teórica inicia anos antes a partir da experiência prática de Saviani como professor.

Em 2009, durante o evento “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”, organizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara, Saviani abordou em sua fala os “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011, p. 197-225). Naquele momento recordou a importância do início da sua carreira docente, em 1967, quando atuava, simultaneamente, como professor de filosofia e história da arte no Colégio Estadual São João Clímaco, ministrava as disciplinas de história e filosofia da educação no Curso Normal do Colégio Sion e lecionava no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na ocasião advertiu que “[suas] aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que vinha desenvolvendo como professor [de filosofia da educação] na universidade” (SAVIANI, 2011, p. 197-198).

São desse período as primeiras contraposições do autor a Dewey<sup>62</sup>. De acordo com Saviani (2011), ao iniciar os trabalhos com as aulas de filosofia e história da arte na escola estadual, expôs aos alunos sua concepção pedagógica,

---

<sup>62</sup>Trata-se de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo estadunidense considerado expoente máximo da Escola Nova. Entre suas obras destacam **A escola e a sociedade** e **Democracia e educação**.

norteada pela combinação do princípio da liberdade e da responsabilidade. Vinculava-se, portanto, ao ideário escolanovista. Por essa orientação os alunos teriam liberdade de assistir, ou não as aulas; de estudar, ou não a matéria; mas estariam assumindo a responsabilidade de arcar com uma nota insatisfatória caso se mostrassem incapazes de compreender o conteúdo explicitado nas aulas.

Segundo Saviani a premissa adotada teve sucesso com os alunos da periferia, “cujas condições sociais impunham uma vida mais de constrições e imposições do que de opções” (SAVIANI, 2011, p. 200). Assim, devido ao êxito obtido naquela experiência, procurou repeti-la no segundo semestre de 1967 no Curso Normal do Colégio Sion. Ocorre que as alunas do Sion, “cuja situação social, ao contrario [dos estudantes da periferia], proporcionava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a conseqüências mais graves” (SAVIANI, 2011, p. 201), não levaram a sério a proposta e não acompanhavam as aulas.

Relata que, diante do descaso das alunas, “interromp[eu] a aula com um solene murro na mesa”, chamando a atenção e fazendo-as refletir sobre o ocorrido. De acordo com ele o “interessante nessa experiência é que, após [sua] agressão em que [se] imp[ôs] pela autoridade de professor, as alunas passaram a [lhe] respeitar e a interagir positivamente [com ele]” (SAVIANI, 2011, p. 200).

Em Memorial redigido para o concurso de docente na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) narra o mesmo acontecimento e evidencia que naquele momento compreendeu que “[...] o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde” (SAVIANI, 2011, p.201); e acrescentou, seguindo a mesma linha de raciocínio, em sua palestra na Unespem 2009, que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das

relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

Saviani indica que já no ano de 1967 sua atividade prática o conduzia a elaboração mental de uma experiência dialética na prática educativa e que, embora naquele momento não tivesse articulado elementos teóricos da PHC, sua atitude já convergia nessa direção.

Recorda que em outubro daquele ano programou analisar com as alunas do curso normal os “elementos da estrutura do homem” para discutirem os problemas da educação. O trabalho, iniciado no dia 8, deveria terminar no dia 22 de outubro, mas ao chegar ao colégio, com material preparado e revisado, foi surpreendido pelas alunas com a proposta de discutirem o III Festival de Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record na noite do dia 21. Diante do agito das alunas Saviani percebeu que “ou discutia o festival, ou não faria nada”. Foi assim que optou pela abordagem da música “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso.

“O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo [...] sendo assaltado por estímulos externos [...] permitia identificar a condição do homem sendo bombardeado por um complexo de incitamentos [...] sem conseguir concentrar-se em si próprio” (Saviani, 2011, p. 202). Foi discutindo a letra da música, que ficara em quarto lugar no festival da noite anterior, que seguiu sua aula cumprindo a programação. Substituíá, assim, o tema do preconceito racial, que havia escolhido previamente, pelo poema. Desse modo Saviani operou dialeticamente encontrando medida adequada entre a técnica e arte.

Se sua postura se identificasse com um professor tradicional, se recusaria a discutir o festival e seguiria com a programação original, afirmando que “aula é aula, festival é festival”. Essa resposta partiria da premissa que “no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos e os procedimentos” (SAVIANI, 2011, p. 203).

Inversamente, se se identificasse com um professor escolanovista, discutiria o festival de forma superficial e espontânea, pois o tema se apresentou como interesse genuíno das alunas empíricas. Neste caso a prática pedagógica do professor estaria respaldada na Escola Nova, pois nessa corrente

a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico impor-se sobre o lógico e os métodos sobre o conteúdo. Assim, já que, conforme *Dewey*, a razão de ser da educação é o desenvolvimento e a finalidade do desenvolvimento é mais desenvolvimento, o que se consegue mediante as atividades bem conduzidas e movidas por interesses, então ficaria em segundo plano o conteúdo programado e o objetivo específico daquela aula que era a compreensão do homem como ser situado (SAVIANI, 2011, p. 203).

Nesse momento a atitude de Saviani se mostrava além das duas perspectivas teóricas, pois não descartava o interesse das alunas e não abria mão do conteúdo a ser estudado. Certamente, o que possibilitou o sucesso da aula foi a originalidade determinada pela necessidade de se discutir o homem situado a partir da letra “Alegria, alegria”; foi, também, o domínio técnico do professor sobre o conteúdo que o tornou capaz de criar artisticamente. “Essa vivência concreta da relação dialética entre arte e técnica na realização da prática do ato educativo [é um] elemento que veio a se incorporar na elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica”(SAVIANI, 2011, p. 205).

Saviani, dando sequência a sua atividade como professor, continuava então a refletir sobre a realidade da educação brasileira e sobre sua própria prática educativa. Isso implicou que viesse a exercer um trabalho intenso como pesquisador, pois, como ele próprio reconheceu em diversas oportunidades, não se pode encarar com seriedade o trabalho docente, principalmente em nível superior, se não se dá concomitantemente com a pesquisa. É nesse contexto que passa a produzir, ele próprio, o que chamou “textos de apoio para seminários”, a partir dos quais estimulava o trabalho intelectual e a reflexão crítica dele e dos alunos. Esses

materiais, muitos dos quais ainda inéditos, vão formulando uma reflexão dialética da educação brasileira. Alguns textos foram, posteriormente, publicados no livro “Educação: do senso comum a consciência filosófica” em 1980.

A tentativa, inicialmente isolada, de se pensar a educação orientada pela dialética, foi aos poucos ganhando contribuição até tornar-se uma ação coletiva. No ano de 1979, quando coordenador da primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP, Saviani reuniu como seus orientandos diversos educadores que se empenharam em pensar a educação para além das teorias crítico-reprodutivistas.

Saviani nos lembra que os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que possibilitasse superar a visão crítico-reprodutivista foram evidenciados naquela turma de doutorado e em turmas subsequentes, contribuindo intensamente com a construção da PHC (SAVIANI, 2012b, p.63). O trabalho desses alunos<sup>63</sup>, entre o quais destacamos Carlos Roberto Jamil Cury, Betty Antunes de Oliveira, Guiomar Namó de Melo, Paolo Nosella, José Carlos Libâneo, auxiliaram na formulação da pedagogia desenvolvida, inicialmente, por Dermeval Saviani e que a cada dia ganha novos adeptos.

Desde o lançamento de Escola e democracia não param de crescer o número de colaboradores da corrente histórico-crítico, bem como a infinidade de discussões no campo educacional guiados pelo ideário histórico-crítico. Nesse sentido, destacamos novamente o Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, ocorrido em dezembro de 2009 que, em sua programação, expressou uma produção intensa em diversos seguimentos a partir da concepção histórico-crítica, tais como a exposição dos professores Newton Duarte e Sandra Soares Della Fonte, que abordaram os fundamentos da PHC; Lígia Márcia Martins, que

---

<sup>63</sup>Entre as produções que viriam a auxiliar a reflexão de Saviani para elaboração da PHC evidenciamos as teses de Oliveira, Prática de formação de professores do ensino superior, Cury, Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo, e Mello, Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.

discutiu a relação da PHC com a psicologia histórico-cultural; Juliana Campregher Pasqualini, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Juliane Zacharias Bueno que compuseram uma mesa redonda tratando das “Contribuições específicas à pedagogia histórico-crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica”; Marilda Gonçalves Dias Facci e Lidiane Teixeira Xavier empenharam-se em organizar a mesa que tratou da crítica às pedagogias do “aprender a aprender” e, por fim, a professora Sônia Mari Shima Barroco que tratou do tema “Pedagogia histórico-crítica e educação especial”.

Essas e outras contribuições validam a afirmação feita por Duarte (1994, p. 129-130) anos antes no Simpósio de Marília, cujo tema foi Dermeval Saviani e a educação brasileira, de que

o contexto no qual [aquela] apresentação adquir[ia] sentido é o da construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica não tenha sido denominada “pedagogia Dermeval Saviani”, ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento, tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional.

Outro ponto caro às contribuições à pedagogia em questão se refere à abordagem didático-pedagógica que corresponde aos procedimentos metodológicos relativos à prática de ensino em sala de aula. Quanto a isso cabe destacar o trabalho de João Luiz Gasparin, materializado no livro “Uma didática para pedagogia histórico-crítica”, publicado pela primeira vez, em 2002.

### **4.3 Fundamentação teórica: a orientação materialista histórico-dialética**

Destinamos este tópico à apresentação dos fundamentos teórico-filosóficos da PHC com a pretensão de esclarecer o posicionamento ideológico que a direciona para transformação da estrutura societária vigente, isto é, a

superação do capitalismo na intenção da promoção da sociedade comunista. Para isso, explicitaremos a relação da PHC com o materialismo histórico-dialético, evidenciando a função dessa teoria pedagógica na luta pelo socialismo. Discutiremos a centralidade da categoria trabalho na análise marxiana, bem como a importância do trabalho educativo e dos conhecimentos sistematicamente elaborados no ideário histórico-crítico para superação da sociedade do capital.

A PHC é uma teoria pedagógica ancorada na filosofia da práxis, portanto, entende que a gênese das sociedades humanas e a construção ontológica do ser social se deem numa perspectiva histórica, material e dialética, vinculando-se, assim, as formulações teóricas de Marx, Engels e demais intelectuais situados no âmbito do marxismo.

Saviani ao considerar que “[...] os problemas postos pelo marxismo são problemas fundamentais da sociedade capitalista [defende que] enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado” (OLIVEIRA, 1994, p. 109). Diante de tal constatação, o educador utiliza o método de investigação materialista histórico-dialético em suas reflexões sobre os problemas da sociedade e da educação brasileira. Vale ressaltar, que esse pressuposto filosófico-epistemológico opera como base e orientação teórica para suas pesquisas que, tendo a educação como mediação no seio da prática social, levam em consideração as peculiaridades dos problemas imanentes ao meio social brasileiro. Portanto, suas produções não se restringem ou se condicionam as formulações marxistas antecedentes; sua ida a autores se dá na intenção de aprofundar a fundamentação teórica indispensável à reflexão e à elaboração de sua pedagogia de inspiração marxista.

Saviani compreende que as teorias apoiadas no marxismo, se não atendem diretamente às necessidades da educação, ou se dispõem de limitações mostrando-se insuficientes, devem ser consideradas em sua validade e superadas



por incorporação. Sobre os autores que o influenciaram e a forma como esses o inspiraram na construção da PHC assevera:

Meu esforço em construir uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo decorreu da insatisfação com os textos que abordavam a educação nessa perspectiva, já que uma teoria marxista da educação, e principalmente uma pedagogia marxista, não chegava a emergir dessas análises. Diante disso, em lugar de gastar papel criticando esses autores por essa insuficiência, optei por me apoiar em seus elementos incendiários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo, para procurar elaborar a teoria que sentia necessidade. [...] Foi com esse espírito que levei em conta as contribuições de autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko (SAVIANI, 2012d, p. 145-146).

E ainda

a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais **propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana** que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa-se: **é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica**. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lenin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio (SAVIANI, 2008, p. 420, grifo nosso).

Isso posto, enfatizamos, na esteira da afirmação de Oliveira (1994, p. 110), que esse educador “não repete os autores que estuda, mas os incorpora criticamente dentro do processo de elaboração de seu pensamento”. O que lhe interessa, em conformidade com Marx na tese 2 sobre Feuerbach<sup>64</sup>, é recorrer

---

<sup>64</sup>A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (MARX, 2006, p. 112).

aos textos para melhor compreender a realidade e enfrentar os problemas encontrados na educação brasileira.

Tomamos agora a discussão sobre o fato de a PHC fundamentar-se no materialismo histórico-dialético. Saviani, contrapondo-se ao ideário pós-modernista, advoga que Marx situa-se no ápice da filosofia moderna, pois supera a dialética idealista de Hegel ao delinear uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista da realidade no processo de produção de conhecimento (SAVIANI, 2012c, p. 63). Nesse sentido, a lógica dialética, que supera a lógica formal, empreende um movimento que vai do empírico ao concreto mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento parte do objeto tal como se apresenta à contemplação imediata, desprovido de sentido e sobre o qual se tem uma visão sincrética e desorganizada, e chega ao objeto pensado, sintético, constituindo-se como “uma rica totalidade de determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 229) por meio da análise e das conceituações. Assim, cabe distinguirmos o “concreto real” do “concreto pensado”, uma vez que o concreto real é aquele que se apresenta no ambiente conservando sua independência fora do pensamento e o concreto pensado é a apropriação do mundo pelo cérebro pensante, é a reprodução do concreto pela via do pensamento. De acordo com o precursor da PHC essa lógica se assenta em duas premissas fundamentais:

- 1) as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário;
- 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitem a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012c, p. 63).

Nota-se que o empírico a que nos referimos é um dado concreto e está posto no mundo materialmente, tornando-se cognoscível se submetido ao crivo do espírito, o que implica sua reelaboração mental passando pela análise de

algumas categorias dialéticas (totalidade, a contradição, mediação, historicidade, etc.), que tornam viável o aprimoramento do entendimento humano acerca do mundo em que se está inserido. Esse método de produção do conhecimento, aqui rapidamente mencionado, é aplicável a todas as ciências (MARTINS, 2006), sendo utilizado também por Saviani em sua metodologia. Observe, por exemplo, que o concreto se apresenta como ponto de partida e ponto de chegada quando o submetemos à dialética materialista, pois a existência da coisa (aqui a realidade social, o trabalho educativo, etc.) se dá independente de a conhecermos ou não, isto é, é a apropriação que fazemos do real que nos possibilita, através da mediação abstrata, compreendê-la e agir de modo crítico sobre ela, mas sua existência real é um fato que independe do pensamento. Por isso, também na metodologia proposta pela PHC, que é dialético-histórica, tanto o ponto de partida como o ponto de chegada é a prática social. Dessa forma, a PHC entende a educação escolar como mediação no seio da prática social global, o que implica dizer que a prática social já existia antes do processo de ensino-aprendizagem, contudo, após o ato educativo - explicitado na problematização, instrumentalização e catarse - as condições de entendê-la se tornam outras, sendo também outro o modo como sujeito se insere na prática social.

Por consequência, Saviani assegura que para superar a concepção hegemônica burguesa é indispensável um domínio lógico-metodológico que seja capaz de captar a realidade concreta em sua complexidade e contraditoriedade como forma de competir com força e coerência com a concepção de mundo dominante (OLIVEIRA, 1994, p. 122). “Trata-se de compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 27), pois se a educação não é capaz de por si só desencadear o processo revolucionário socialista, sem ela a revolução não seria possível na atual conjuntura, dada à necessidade de apropriação do saber produzido historicamente pela coletividade dos homens.

O professor Newton Duarte, em seu texto **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para educação contemporânea** (DUARTE, 2011), defende que a prática educativa inserida no ideário histórico-crítico exige que o professor se posicione numa perspectiva de classe e assuma, explicitamente, os interesses da classe trabalhadora como sua responsabilidade, lutando em sua área de ação, o magistério, para revolução socialista na intenção da promoção de uma estrutura societária comunista. Apoiando-se em Marx e Engels, Duarte (2011) compreende que os pressupostos da sociedade comunista estão dados na sociedade do capital, cabendo a classe despossuída apropriar-se da riqueza material e espiritual em sua totalidade para superar o capitalismo. Desse modo, concebe o comunismo como “movimento real que supera o estado das coisas atual” (DUARTE, 2011, p. 8).

Verifica-se que só é possível compreender como o comunismo pode se dar a partir da realidade capitalista se lançamos mão do método dialético-histórico anteriormente enunciado, pois é na dialética intrínseca a realidade que captamos o movimento das contradições que permeiam a própria realidade. Contradição existente, por exemplo, nas relações de produção do sistema capitalista, na qual a propriedade dos meios e o lucro são privados e o trabalho produtivo é socializado. Essa contradição manifesta-se, ainda, no trabalho alienado, pois o trabalhador o empreende única e exclusivamente para garantir suas condições materiais de existência, sendo levado a vender por preço irrisório o que dispõe de mais valioso, sua atividade vital. É nesse sentido que o trabalho, que deve ser atividade constitutiva da essência humana, na sociedade do capital é negativo, pois perde seu aspecto de realização e passa a se apresentar como fonte de sofrimento.

O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua essência, que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica sua *physis* e arruína a sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho (MARX, 1989, p. 153 apud DUARTE, 2011, p. 17).

O trabalho, na obra de Marx e Engels, é entendido como categoria central no que diz respeito ao vínculo de cada indivíduo ao gênero humano, pois é a análise do trabalho numa dimensão histórico-ontológica que permite compreender o desenvolvimento e a humanização dos sujeitos sociais. Marx e Engels afirmam que a realização do homem no mundo se promove por meio do trabalho, uma vez que através deste os homens agem sobre a natureza e a transforma, melhorando suas condições de existência. Logo, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2012b, p. 11), sendo o objeto do trabalho material a subjetivação objetivada no produto final; é por meio do trabalho que o homem cria e expressa seu potencial de inteligência possibilitado pela materialidade concreta do mundo.

Assim, os homens se diferenciam sobremaneira dos animais, pois não se adaptam ao que está posto; sua sobrevivência e realização, seu desenvolvimento, se dão pela adaptação do mundo a si. Adéquam a natureza a suas necessidades materiais transformando-a ininterruptamente e, ao modificá-la, transformam também a si próprios, pois esse movimento dialético é um constructo histórico em que os homens criam e recriam a realidade vivida, determinando uma realidade histórica que, por sua vez, passa a ser determinante na constituição das sociedades, condicionando seu modo de pensar, agir e sentir. De acordo com Marx “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”, o que quer dizer que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008a, p. 47).

Ao transformarem a natureza pelo trabalho, os homens produzem o mundo da cultura, ou seja, ao transformarem a natureza produzem seu próprio mundo. Desse modo, a produção da cultura e a evolução dos homens possibilitada pelo trabalho indicam que o desenvolvimento do trabalho é educativo. O labor, que se inicia com a elaboração e subjetivação da realidade objetiva, é expressão de aprendizado e educação, logo, a educação é imprescindível para realização do trabalho, bem como ela própria é um processo de trabalho. A PHC, portanto, compreende o trabalho como princípio educativo.

Ancorando-se nos escritos de Marx, principalmente no capítulo VI (inédito) d'Capital, Saviani classifica o trabalho educativo diferenciando-o do trabalho material. De acordo com Saviani (2012b, p. 12)

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética), e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material.

O trabalho não material divide-se, de acordo com Marx (1978, p.79), em duas modalidades. A primeira é aquela em que a “mercadoria pode circular isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo”, como acontecem com obras de arte, os livros, os discos musicais e os filmes. Já na segunda, o produto

não é separável do ato de produção; nessa modalidade se encaixa o trabalho educativo, pois “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2012b, p. 12).

Para Marx, na sociedade comunista, o trabalho se constitui em uma necessidade vital de realização dos homens, pois nessa fase do desenvolvimento histórico estaria superado o trabalho como ação alienada, isto é, os indivíduos não se restringiriam a atividades vazias de sentido para mera garantia de sua sobrevivência. A alienação seria então suplantada, pois haveria a “elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma omnilateral” (DUARTE, 2012b, p. 152). Assim, será derrubada a divisão do trabalho e a educação se transformará na essência do trabalho.

Em outras palavras, o que faz dos indivíduos seres genéricos, portanto representantes do gênero humano, é a atividade que possibilita as objetivações que garantem a sobrevivência de sua espécie. Nesse sentido, a atividade vital dos homens é o trabalho. Ocorre que o desenvolvimento da atividade se faz pela incorporação histórica da natureza ao campo dos fenômenos sociais ampliando as necessidades humanas para além da sobrevivência, surgindo necessidades propriamente sociais. Portanto, é no processo produtivo que os homens se realizam enquanto homens apresentando-se o trabalho como atividade vital de realização.

No entanto, com a divisão da sociedade em classes antagônicas, houve a apropriação das objetivações produzidas pelo trabalho das classes dominadas pelas classes dominantes.

[...] não há outra maneira do indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza

objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Na sociedade do capital tanto a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, quanto à objetivação da individualidade por meio da atividade são deficientes. A primeira, porque o trabalhador não dispõe de condições de se apropriar daquilo que ele próprio produz, pois quanto mais valiosa é a produção, tanto mais sem valor o trabalhador se torna, quanto mais espiritualmente elaborado se mostra o trabalho, tanto mais desespiritualizado é o trabalhador e quanto maior é a quantidade que se produz, tanto menos o trabalhador tem para consumir (MARX, 2008b). A segunda, em função de o trabalhador estar condicionado à divisão do trabalho e não usufruir de liberdade para realizar sua individualidade, ficando sua atividade produtiva a cargo da classe que o explora. Isso implica dizer que há na análise marxiana, a acusação da exteriorização do objeto de trabalho ao trabalhador, que com ele deixa de se identificar e, ao invés de se realizar com o processo de produção, se desrealiza, pois o objeto não pertence a quem produziu, posto que se torna mercadoria e, portanto, de propriedade do capital. O objeto assume, agora, forma de capital e subjuga o homem que o produziu, deixando o processo de trabalho de ser fonte de realização, porque se converte em processo de valorização do próprio capital. Assim, “a objetivação, que é a única forma do ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se uma objetivação alienante” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 24).

Para que na sociedade comunista, a relação do homem com seu trabalho mude radicalmente, é preciso superar a atividade produtiva alienada, em que a realização do trabalhador só pode se dar fora do trabalho. Isso porque o trabalhador se encontra em si quando está fora do trabalho e quando está no trabalho não se encontra; sua realização e seu prazer só são possíveis fora da atividade produtiva, que o explora e o denigre.



Nesta sociedade, a atividade produtiva alienada converte-se em autoatividade, pois o trabalho agora não é um meio para realização, mas a própria expressão da realização do gênero humano, o trabalho não é um meio que os indivíduos têm para sobreviver, mas o sentido da própria vida, o trabalho apresenta-se, na sociedade comunista, reconhecidamente como atividade vital do sujeito genérico.

Destacamos que a sociedade em questão não nega as riquezas produzidas pela sociedade do capital, bem como não abomina o trabalho dos homens, ela não representa, portanto, a destruição dos elementos da sociedade que a precede, mas sua superação, pois socializa as riquezas e torna o processo produtivo expressão de autorrealização. A autoatividade, que suplanta a divisão do trabalho, não aprisiona o trabalhador, possibilitando que seu desenvolvimento seja omnilateral, assim como também se torna omnilateral sua apropriação das objetivações humanas que deixam de ser privadas e passam a ser coletivas, pois as objetivações da individualidade de cada homem tornam-se objeto social.

Ocorre que a abolição do trabalho alienado e a emersão da autoatividade, implicam em mudanças determinantes que possibilitam o desenvolvimento livre e universal. Essas mudanças dizem respeito à transformação de quatro aspectos da atividade humana: “a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 23).

Essas transformações são a expressão da humanização possível para além da sociedade do capital; provas da inteligência humana que não se permite viver em estado de selvageria, numa guerra de todos contra todos. É a manifestação, como salienta Duarte (2011), de uma sociedade que produz o homem verdadeiramente rico.

Apoiando-se em Marx, Saviani e Duarte nos falam da relação dos homens e do modo como a pobreza e a riqueza se apresentam na sociedade comunista (a qual a PHC tenciona) de forma totalmente diversa da sociedade do capital. Nessa sociedade, têm a riqueza e a pobreza, significado humano, o que implica dizer que inclusive a pobreza mostra-se na perspectiva de superação e desenvolvimento para o indivíduo:

na sociedade comunista a relação com o outro deixa de ser meio para satisfação externa à relação e passa ela mesma a ser uma necessidade das individualidades dos sujeitos que se relacionam. Dessa forma, para o indivíduo, torna-se uma necessidade relacionar-se com o outro indivíduo pelo que nele há de humano. A humanidade do outro se torna uma necessidade da humanidade de cada um. A perspectiva marxiana da sociedade comunista é a de uma sociedade na qual a formação humana produz o homem rico: “o homem rico é, ao mesmo tempo, o homem **necessitado** de uma totalidade de exteriorização vital humana. O homem como sua própria realização existe como necessidade interna, como **urgência**. Não **somente** a riqueza, também a pobreza do homem, recebe igualmente numa perspectiva socialista um significado **humano** e, por isso, social. A pobreza é o vínculo passivo que faz sentir ao homem como necessidade a maior riqueza, o **outro** homem. A dominação em mim do ser objetivo, a exploração sensível de minha atividade essencial, é a **paixão** que, com isso, se converte aqui na **atividade** de meu ser” [idem, PP. 153-154, grifos do original] (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 28-29).

Mas qual então o papel da educação escolar para uma teoria pedagógica de inspiração marxista na sociedade do capital? O papel da educação escolar, na PHC, “define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca pela formação plena do ser humano” (DUARTE, 2012b, p.153). É nesse sentido que Saviani afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012b, p. 13), pois “[...] lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da

propriedade dos meios de produção (DUARTE, 2012b, p. 153)” e os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade não podem ser dissociados dos meios de produção, pois é o conhecimento que permite sua existência.

Ora, se reconhecemos que o processo de trabalho humano, bem como o de produção dos meios de produção, exigem uma antecipação da ação pelo pensamento, não podemos negar que os meios de produção contêm conhecimentos científicos objetivados. Isto implica dizer, que ao socializar o conhecimento produzido historicamente pela coletividade dos homens com a classe trabalhadora, estaremos socializando os meios de produção. O ideário histórico-crítico reconhece que a socialização plena dos meios de produção não pode ocorrer na estrutura societária capitalista, mas evidencia que a contradição imanente a essa realidade permite se iniciar o processo em direção ao comunismo (DUARTE, 2011). Tomemos agora os escritos de Saviani para melhor compreendermos como se dá a relação do trabalho educativo com os conhecimentos científicos sistematicamente elaborados.

De acordo com Saviani os conhecimentos científicos se produzem e se aprimoram tendo finalidade neles próprios. Portanto, os que se ocupam das ciências matemáticas produzem o conhecimento matemático para o desenvolvimento da sociedade, mas, primeiramente, sua atenção se volta ao estudo da matemática aplicada enquanto ciência, isso significa que não dispõe de relação imediata com os homens. O mesmo ocorre com outras áreas do conhecimento como a física, química, história, filosofia, e assim por diante. É nesse aspecto que a educação e o trabalho educativo se distancia das outras ciências. O ideário histórico-crítico compreende a educação como uma ciência que enxerga o conhecimento científico como algo que não lhe interessa em si mesmo, não é exterior aos homens; desse modo, o cientista tem uma perspectiva diferente do professor (SAVIANI, 2012b, p. 65).

Do ponto de vista da pedagogia, o conhecimento científico interessa quando é assimilado pelos homens, constituindo-se em sua segunda natureza<sup>65</sup>. O objeto da educação diz respeito aos **elementos culturais** - que precisam ser assimilados pelo conjunto dos homens, para que se tornem homens- e as **formas** que possibilitem da maneira mais adequada a transmissão da cultura em seu modo mais desenvolvido.

Quanto à escolha dos elementos culturais, Saviani chama a atenção para o que é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade, isto é, o que foi produzido historicamente e constitui a cultura humana e que não se pode abrir mão para integração e promoção do sujeito na coletividade. Disso resulta a triagem do que deve ser primordial e o que é secundário. Como primordial, encontram-se os conhecimentos clássicos, que são, na perspectiva curricular, os conteúdos que resistiram ao tempo, aquilo que mesmo produzido no passado ainda é indispensável para a compreensão da sociedade (SAVIANI, 2012b, p. 17). É o que deve ser preservado e transmitido<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> A **categoria segunda natureza** que a PHC lança mão é retirada da obra de Gramsci e se refere ao mundo da cultura construído historicamente pelo gênero humano mediante atividade laboral. Adiante, nesta dissertação, discutiremos a categoria de **corpo inorgânico** de que Duarte (2016) lança mão e se identifica com a segunda natureza.

<sup>66</sup> Atestamos que o fato de o clássico persistir na proposta histórico-crítica se deve a sua abordagem dialética. Hegel desenvolve o conceito de “superação dialética” (*aufheben*) sobrelevado por incorporação pelo materialismo histórico dialético. A palavra alemã *aufheben* é um verbo que significa suspender. “Mas esse suspender tem três sentidos diferentes. O primeiro sentido é o de negar, anular, cancelar. O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la. E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender o nível. Pois bem: Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1984, p. 24). Pensamos que a presença dos clássicos se relacione ao segundo sentido indicado, embora no contexto da totalidade da situação real um sentido não possa ser compreendido sem o outro.

O precursor da PHC adverte que:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...] aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo (SAVIANI, 2012b, p.13-17).

O clássico se expressa nas produções que conseguiram traduzir de forma mais bem elaborada os problemas de determinadas etapas do desenvolvimento humano, isto é, que se tornaram “via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012) e por isso mesmo têm valor educativo inestimável.

Na obra *Escola e Democracia*, obra que, como destacamos anteriormente, inaugura a PHC, Saviani utiliza o conceito de clássico para enfatizar a necessidade da emergência de uma pedagogia concreta e, portanto, dialética, apoiando-se na crítica de Gramsci à Escola Nova.

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI apud SAVIANI, 2012a).

Posto isso, acreditamos que o clássico também se faça presente na proposta histórico-crítica como elemento que possibilita ultrapassar os modismos e as polêmicas conjunturais que tanto agradam as abordagens pós-modernistas, permitindo recuperar o que é de caráter permanente e de interesse dos sujeitos concretos. O clássico permite ir além da visão estreita e imediatista que valoriza única e exclusivamente o cotidiano e o senso comum em nome do respeito da cultura popular e da diversidade cultural. De fato, o clássico contribui para que, à luz da razão, se supere o relativismo cultural que não é compatível com a superação da fragmentação da humanidade.

Quanto à forma, a atenção deve voltar-se para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em suas possibilidades, tratando-se da organização dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos necessários para o ensino-aprendizagem. Deve ater-se a “transformação do saber elaborado no saber escolar” (SAVIANI, 2012b, p. 65) de modo a tornar esse saber acessível aos educandos, proporcionando sua apreensão. De acordo com Saviani (2012b), o problema da pedagogia é um problema da forma, da preocupação de como incorporar conhecimento científico à segunda natureza dos homens, garantindo o domínio da natureza e a transformação da sociedade.

A transformação revolucionária da sociedade capitalista, implica, como já evidenciamos, a apropriação da totalidade do conhecimento socialmente existente pela classe trabalhadora, portanto, o ideário histórico-crítico deve formar nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p. 11), reconhecendo que a apropriação do saber e a conscientização dos trabalhadores não se dão de modo desassociado.

Vejam agora como a PHC pensa a relação da transformação estrutural da sociedade com o comprometimento/capacidade técnica e política dos professores no ato educativo. Para a teoria pedagógica em questão, a transformação só é possível a partir da dinâmica entre a capacidade e competência técnica e política, já que a competência técnica possibilita o aprimoramento do comprometimento político e das ações políticas, bem como a competência política compreende a importância do comprometimento técnico para elevação das classes subalternas. É o que nos lembra Saviani (2012b, p. 46) ao afirmar que: “[...] não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso”.

A competência técnica compreende todos os domínios teóricos e práticos que regem a educação. Portanto, para o professor, diz respeito aos

conteúdos que dispõe a ensinar, ao modo como pretende transmitir o conhecimento, a maneira como compreende a organização estrutural das instituições educacionais – que nesse caso não se limita a escola, apensar de compreender que a escola é o espaço mais desenvolvido e apropriado para transmissão do conhecimento –, ao modo como estão organizadas as atividades educativas, as condições imediatas as quais se está inserido como educador – as condições de exploração da classe trabalhadora, a desvalorização da categoria, a má formação a que é submetida à maioria dos professores da educação básica. Por fim, consiste em entender a complexidade da relação entre escola e sociedade, construindo a síntese pela mediação da análise. Assim, competência técnica para a PHC nada tem a ver com uma eficiência técnica nos moldes da Pedagogia Tecnicista<sup>67</sup>, dada sua compreensão ampla das relações educativas e o espírito crítico imanente ao ideário histórico-crítico.

A competência técnica tem caráter político, pois não podemos elidir que o domínio da técnica encontra sentido num horizonte político. E se, para a PHC, esse horizonte é o da transformação das condições estruturais, se implica na possibilidade de uma revolução social e popular que modifique radicalmente o modo de produção, então “a função política da educação se cumpre também, embora não somente, pela mediação da competência técnica” (SAVIANI, 2012b, p. 44) que se expressa na instrumentalização dos educadores e dos alunos com conhecimento científico que não dispõem e sem o qual não teriam condições de superar a exploração de classe.

A socialização do conhecimento e a identificação dos problemas sociais possibilitam o movimento na direção de superação da alienação, permitindo a socialização ainda maior dos saberes que, até então, estão concentrados em uma pequena parcela da sociedade. O conhecimento, assim como os bens de

---

<sup>67</sup>Ver o capítulo **A Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro histórico-filosófico das concepções e tendências educacionais no Brasil**, da presente dissertação.

produção, ao se concentrar, impossibilita a justiça social. O que faz a PHC é caminhar para socialização do conhecimento, pois “a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção” (SAVIANI, 2012b, p. 72).

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que a competência técnica tem função política para classe trabalhadora, também o tem para classe opressora. Reside aí a importância de instrumentalizar as classes subalternas para que possam agir para superação da sua condição de existência, já que o poder hegemônico tem garantido a competência técnica à burguesia e excluído os trabalhadores.

Se a competência técnica serve a um compromisso político, já que conhecimento é questão de interesse e, portanto, não existindo saber desinteressado, há impossibilidade de neutralidade (SAVIANI, 2012b, p. 50), a promoção da incompetência técnica também dispõe de caráter político. A reflexão de inspiração marxista, assim justifica a má formação dos professores, as péssimas condições salariais a que são submetidos e a precarização do trabalho, que de modo geral afeta as instituições escolares da sociedade do capital. Impossibilitando o professor de apropriar-se dos conteúdos que correspondem à disciplina que leciona e de pensar a sua condição social, promove-se uma escola que não educa (SAVIANI, 2012b, p. 30). Dessa forma, se em um determinado momento histórico, a pressão pela educação universal triunfa, em contrapartida, sucateia-se o ensino público e restringe-se o conhecimento às elites.

Saviani (2012b, p. 32) chama atenção para o fato de que a educação tem sentido político **em si** e **para si**. De acordo com este educador, o trabalho do professor tem sempre sentido político, queira os envolvidos no processo educacional, ou não. A educação tem sentido político, mas talvez o professor não o reconheça, e nesse caso tem sentido político em si, por isso, em uma prática alienante, conforme salienta Marx, “eles não sabem, porém o fazem”, e o



fazem em favor do poder hegemônico. Já um professor que reconheça o potencial político de seu trabalho e se posicione, seja em favor dos interesses dos trabalhadores, seja em corroboração com a burguesia, promove a educação em sentido político para si.

Para PHC, competência técnica em si não basta, assim como o compromisso político assumido exclusivamente na forma de discurso não é suficiente, pois se corre o risco de cair no politicismo pedagógico (SAVIANI, 2012a, p. 84). É preciso utilizar a técnica em favor da vontade política a partir do comprometimento com as classes subalternas. É preciso, por conseguinte, que o professor se movimente e ultrapasse o que lhe é apresentado como possibilidade de ação e caminhe de especialista (aquele que dispõe de competência técnica) a dirigente (que tem competência técnica e comprometimento político com os oprimidos) (SAVIANI, 2012b, p. 33).

Ocorre que, não raramente, a PHC é alvo de críticas que lhe atribuem uma prática que valoriza o saber e os conteúdos e acaba por negligenciar a consciência crítica. Pensamos que com o esclarecimento realizado anteriormente conseguimos rebater tal crítica, já que a dinâmica entre a técnica e o compromisso político implica no entendimento de que a pedagogia em questão não pensa o saber e a consciência segregadamente, já que fazê-lo seria supor a possibilidade de desenvolvimento da consciência à margem do saber, ou que o acesso ao saber, ao conhecimento científico, pudesse ser realizado sem consciência enquanto

na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber (SAVIANI, 2012b, p. 68).

São pelas questões apresentadas anteriormente que Saviani procura elaborar o significado de práxis a partir das contribuições de Sánchez

Vázquez(1990), entendendo-a “como um conceito sintético que articula a teoria e a prática” (SAVIANI, 2012b, p. 120), isto é, a prática orientada teoricamente.

O educador adverte que a PHC, sendo inspirada no marxismo, postando-se como uma teoria pedagógica revolucionária, deve superar as limitações do idealismo, que adota o primado da teoria sobre a prática, e o pragmatismo, que, ao contrário, estabelece o primado da prática sobre a teoria. A filosofia da práxis

[...] é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2012b, p. 120).

Posto isso, podemos afirmar que Saviani segue a mesma linha de raciocínio de Sánchez Vázquez (1990), que, apoiando-se em Marx, desenvolve teoricamente o conceito de atividade humana. Para este autor – e percebemos os mesmos elementos na obra de Saviani – a atividade humana se relaciona com a práxis quando a ação propriamente humana tem motivação material, mas é norteadada, apesar das determinações da realidade objetiva, por um resultado ideal, ou seja, uma finalidade que possibilita um produto efetivo, real. Nesse caso, “os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real” (VÁZQUEZ, 1990, p. 187). Isso implica dizer que as determinações enquanto finalidades não vêm do passado, mas do futuro.

A práxis se depara, contudo, com a inadequação entre a intenção e o resultado, pois a elaboração mental da atividade dos indivíduos para sua ação prática, que busca a produção, ou transformação das condições objetivas, tem de lidar com a objetividade que não obedece aos seus anseios. Isso porque as ações

dos homens também produzem situações que não estão em conformidade com suas intenções. “As relações de produção, por exemplo, são relações que os homens contraem independente de sua vontade e de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1990, p. 188).

Nesse sentido, conforme Saviani (2012b), as novas gerações estão determinadas pelas gerações anteriores e dependem delas. “Mas é uma determinação que não anula sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre as bases de produção anterior” (SAVIANI, 2012b, p. 121), pois “o progresso histórico se caracteriza, entre outras coisas, por uma superação dessainintencionalidade, [promovendo] conscientemente, a destruição das relações capitalistas de produção e a instauração do socialismo” (VÁZQUEZ, 1990, p. 188).

A atividade da antecipação mental do que se pretende transformar, isto é, a produção dos objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, manifesta-se também na produção do conhecimento em forma de conceitos, hipóteses e teorias mediante as quais os homens conhecem a realidade. Temos nisso uma questão cara a práxis no que diz respeito à relação do conhecimento com a transformação social, haja vista que entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, “pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente” (VÁZQUEZ, 1990, p. 191).

Isso nos arremete para questão do conhecimento e da consciência, bem como da competência técnica e do comprometimento político antes enunciado, pois de nada adianta a atividade cognoscitiva sem atividade teleológica, uma vez que “a atividade cognoscitiva não implica numa exigência de ação efetiva, [já] a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da

qual se tende a fazer da finalidade uma causa de ação real” (VÁZQUEZ, 1990, p. 191), mas sem atividade cognoscitiva<sup>68</sup> a finalidade nunca poderia se realizar.

Nesse sentido, advertimos que a práxis na PHC se relaciona, como prioridade, ao humano, quer se trate da sociedade quer se trate de indivíduos concretos, por isso encontra seu ponto de partida e de chegada na própria prática social. É o que buscaremos explicitar a seguir ao abordarmos o método didático-pedagógico histórico-crítico.

#### 4.4 O método histórico-crítico

Dedicaremos agora à exposição do método dialético no processo didático-pedagógico que lança mão o ideário histórico-crítico. Explicitaremos, ao longo do texto, as cinco etapas que o constituem: **prática social**, **problematização**, **instrumentalização**, **catarse** e, novamente, **prática social**. Nosso objetivo é evidenciar, como enunciamos anteriormente ao tratarmos da fundamentação teórica da PHC, sua inspiração marxista, portanto, baseada na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético exposta no método da economia política. Nessa lógica, buscamos, através da exposição a seguir, demonstrar que a diretriz fundamental do método pedagógico postulado por Saviani (2012a) consiste em partir da prática, ascender à teoria e retornar à prática para a compreensão sistemática da realidade concreta. Destacamos, ainda, que o procedimento didático-pedagógico em questão se desenvolve ancorado na Psicologia Histórico-Cultural<sup>69</sup> e, embora ao longo do texto façamos referência a tal teoria psicológica, não é nosso objetivo realizar uma abordagem profunda desta.

---

<sup>68</sup>Não é demais reafirmar que a atividade cognoscitiva na perspectiva materialista histórica consiste no movimento da síntese a síntese mediada pela análise.

<sup>69</sup>Trata-se de uma teoria psicológica de abordagem concreta e multidimensional fundamentada no materialismo histórico-dialético; demonstra a importância da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seus precursores são Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977).

Como indicado no capítulo **A Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro histórico-filosófico das concepções e tendências educacionais no Brasil**, os métodos adotados pela PHC superam por incorporação os métodos tradicionais e novos, visto que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrirem mão da iniciativa do professor e valorizam o diálogo entre os discentes e do docente, sem negligenciarem a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 2012a, p. 69). Sobretudo, a PHC, mantém o vínculo entre escola e sociedade, porque entende que a escola constitui uma expressão do tempo histórico e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, o ideário histórico-crítico, articulado aos interesses das classes subalternas, valoriza a escola enquanto instituição indispensável para o desenvolvimento e a transformação da sociedade, por isso, tem como compromisso o empenho no seu funcionamento efetivo para transmissão do conhecimento em sua forma mais desenvolvida.

O conhecimento científico elaborado é adaptado ao contexto de ensino-aprendizagem e torna-se o que chamamos de conhecimento escolar. O conhecimento escolar é traduzido no currículo como conteúdo, isto é, tudo o que é de interesse do aluno e que deve por ele ser aprendido.

Para PHC os conteúdos devem ser apropriados cabalmente, de modo que superem a fragmentação das disciplinas e adquiram sentido pleno proporcionando a compreensão da totalidade. Somente assim o domínio teórico dos conteúdos se torna capaz de guiar a atividade prática dos alunos, pois deixa de lado a perspectiva livresca passando a se apresentar como teórico-prático. Para Gasparin (2013, p. 2)

essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção.

Assim, a partir do método dialético, os alunos reconhecem o caráter histórico dos conteúdos, desvelam sua essência e estabelecem ligações internas específicas desses conhecimentos com a prática social global, passando do conhecimento empírico, ao conhecimento teórico-científico. Na lógica dialética, ao dominar o conhecimento teórico sistematizado, ou seja, o concreto pensado, o aluno pode se posicionar de forma diferente em relação à prática, visto que a teoria se torna um guia para ação, bem como a prática se mostra como critério de verdade para teoria.

Desse modo, ao se trabalhar a PHC, o ponto de partida não é a sala de aula, nem tampouco a escola, mas a prática social comum aos professores e alunos. Esses estão inseridos em um mesmo contexto geopolítico, e fazem parte da uma sociedade que tem características globais similares, o que implica dizer que os grupos humanos enfrentam, apesar das diversidades regionais e culturais, problemas da mesma natureza genética que estão ligados à ordem do capital. Ocorre que, embora a prática social seja comum aos diferentes atores inseridos no processo pedagógico, no ponto de partida a igualdade entre eles não está estabelecida, pois o nível de compreensão do professor e dos alunos, no que diz respeito à realidade social, é diferente, uma vez que o conhecimento e a experiência do primeiro superam quantitativa e qualitativamente a do segundo.

De acordo com Saviani (2012a, p. 70), nessa etapa, o professor dispõe de uma “síntese precária”, enquanto os alunos possuem um conhecimento sincrético da realidade e dos conteúdos. O conhecimento sincrético se refere ao saber desarticulado, empírico, enquanto o termo “síntese precária” justifica-se pelo fato de que o docente está munido de conhecimento e consegue relacioná-lo a prática social para constituição de análise, por isso esse conhecimento é sintético, porém é também precário, pois sua prática pedagógica depende que conheça os níveis de compreensão dos alunos, o que, no ponto de partida, se dá de forma insuficiente.

O nível de compreensão dos alunos somente passa a ser identificado quando o professor os conhece e apreende o julgamento que fazem da prática social global. Isso ocorre durante os cinco passos do método, mas se desenha enquanto norte no primeiro passo, a prática social inicial. Para isso é imprescindível o diálogo entre professor e aluno a respeito dos conteúdos propostos e da realidade, dado que é nessa etapa que se realiza o levantamento dos conhecimentos prévios a respeito do tema e se nota a visão, possivelmente, sincrética e caótica, que dispõem do objeto de estudo, expressão do conhecimento empírico que trazem do cotidiano. Identificar e considerar o nível de desenvolvimento atual do aluno é primordial, pois, como assevera Vigotski, “[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 476).

Sucedem que “a aprendizagem escolar trabalha com aquisição das bases do conhecimento científico” (GASPARIN, 2013, p. 16) diferenciando-se, substantivamente, do conhecimento espontâneo, o que obriga o professor a ter percorrido com rigor o processo de aquisição do conhecimento e análise da prática social pelo qual, agora, se dispõe a guiar os alunos. Cabe ao professor, durante os cinco passos do método em questão, negar os equívocos dos alunos, reforçar as concepções corretas e transmitir conceitos elaborados para que seja possível esclarecer as contradições imanentes à prática social.

Gasparin (2013) adverte que a prática social para o pensamento dialético não se restringe à prática social dos conteúdos, embora pensar o conteúdo a partir da lógica dialética pressuponha a superação da prática social do conteúdo inicial. Isso implica dizer que a noção que se tem de um determinado conceito, ou fato, na prática social do conteúdo inicial, é uma manifestação de senso comum, é uma percepção empírica do objeto. Uma vez levada a problematização e a instrumentalização chega-se a uma visão concreta do objeto, o que faz com que os conceitos e fatos sejam, na prática social do conteúdo final, uma expressão do pensamento científico elaborado, sintético.

Essa é uma manifestação da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético, mas como o conteúdo em si não é o ponto de partida para PHC, e sim a prática social global, esse ideário pedagógico pensa a prática social por outro prisma, que não prescinde a prática social dos conteúdos, mas a incorpora.

Para PHC, que opera na perspectiva do pensamento dialético, a prática social

é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2013, p.19).

Torna-se evidente, portanto, que a prática social não se refere às ações do aluno enquanto indivíduo no seu cotidiano, ou aos problemas imediatos de comunidade que integra. Esses elementos não são descartados, mas compreendidos dentro de uma totalidade complexa que diz respeito a todo grupo social.

A partir do reconhecimento da prática social, o professor tem a responsabilidade de selecionar os conteúdos que deverão ser aprendidos pelos alunos e apresentar-lhes no contexto da própria prática social, deve, ainda, em diálogo com eles, captar seus conhecimentos prévios, e a leitura que fazem da realidade, para pensar as estratégias pedagógicas que serão necessárias, ao longo dos cinco passos, para atingir o objetivo, que é dispor de visão sintética da própria prática. Assim, o que deve definir os conteúdos a serem ensinados e aprendidos são as necessidades técnico-científico-sociais, e não os interesses particulares dos atores envolvidos (GASPARIN, 2013, p. 29). O professor, portanto, deve compreender o que é de interesse social, pois se não ultrapassar as questões que são interessantes somente aos alunos empíricos correrá o risco de cair no espontaneísmo e na superficialidade.

Essa etapa, em que se identifica os problemas da prática social e os conteúdos que se necessita dominar para sua superação, chamamos de problematização, e constitui o segundo passo do método. A problematização seria o momento de



identificar e levantar as questões que precisam ser mais bem compreendidas a fim de serem transformadas. É o estágio em que se põe em questão a prática social interrogando-a, tendo em consideração os conteúdos a serem trabalhados e as exigências sociais. Feito isso iniciamos o terceiro passo, a instrumentalização.

A instrumentalização é a etapa em que os alunos e professores devem procurar responder as questões que foram levantadas durante a problematização. Para isso é necessário um empenho de todos os atores envolvidos no processo didático-pedagógico, uma vez que os alunos devem se comprometer com a apropriação dos conhecimentos científicos expressos nos conteúdos, e os professores dedicarem-se a transmissão desses conteúdos da forma mais apropriada. Trata-se, portanto, de um exercício de relação triádica entre conteúdo, aluno e professor, mostrando que o processo de aprendizagem é interpessoal.

Nesse estágio os alunos devem receber instrumentos que os possibilitem ir do conhecimento empírico ao conhecimento concreto, científico. É o momento que o professor explicita os conteúdos por meio de aulas expositivas, organiza leituras orientadas de textos previamente selecionados, realiza experiência em laboratórios, efetua análises de vídeos e filmes, promove debates e discussões, propõe exercícios e atividades variadas para que haja apreensão e incorporação desse conteúdo a segunda natureza dos alunos. Assim, o papel do professor é de explicar, transmitir informações e corrigir sempre que necessário.

É patente que não é de responsabilidade exclusiva do professor o processo de ensino-aprendizagem e, embora esse exerça uma função fundamental para aprendizado do aluno, cabe ao estudante se dedicar aos estudos realizando uma série de atividades de ordem prática (ler um texto, realizar pesquisas individuais, trabalhar em grupo, ouvir o professor, fazer anotações, entre outras) e mental (memorizar, compreender, analisar, sintetizar, avaliar, entre outras) com a finalidade de apropriar-se adequadamente dos conceitos científicos (GASPARIN, 2013).

A apropriação dos conceitos científicos implica em negação e reelaboração dos conceitos empíricos que se identificam com o conhecimento sincrético. Com efeito, à medida que o aluno se apropria do conhecimento elaborado não faz sentido manter sua visão fragmentada, e desorganizada do todo, pois se torna capaz de compreender a realidade em sua complexidade estabelecendo generalizações. Desse modo, no vocabulário de Saviani, vai do senso comum à consciência filosófica.

A afirmação acima coloca em evidência o fato de que o conceito científico não encontra identidade no conceito empírico, pois esse é sua manifestação contrária, isto é, está em oposição a ele. Vigotski (2001), na esteira da produção marxiana, afirma que a ciência não faria sentido se a essência dos objetos coincidissem com sua manifestação externa, ou seja, empírica. Cabe ao professor guiar o aluno para essa outra relação com o objeto mediado pelos conteúdos.

De acordo com Gasparin (2013, p. 118),

os conceitos científicos não são apreendidos de uma só vez. Envolvem, freqüentemente, várias apresentações, sob perspectivas diversas por parte do professor. Os alunos, por sua parte, reestruturam em seu pensamento o novo conceito, escrevendo-o e reescrevendo-o com suas próprias palavras até que, expressando adequadamente o seu significado, o incorporem de maneira pessoal.

Assim, o professor, acompanhando seus alunos, realiza com eles atividades e reflexões, identificando onde são capazes de chegar em um curto espaço de tempo para caminharem, então, sozinhos, tornando-se independentes.

É possível traçar uma relação entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural<sup>70</sup> e, nesse sentido, destacamos a reflexão de Vigotski em relação ao **nível de desenvolvimento atual** e a **zona de desenvolvimento imediato**. Por nível de

---

<sup>70</sup>A influência da Psicologia Histórico-Cultural não se dá nos primeiros anos de sistematização da PHC, vindo a ser problematizada e incorporada ao longo da sua elaboração através das contribuições de outros pesquisadores, entre os quais se destacam os professores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins.

desenvolvimento atual entendemos as atividades que a criança, a exemplo, já realiza sem auxílio do professor e, por zona de desenvolvimento imediato, aquilo que é capaz de empreender com a assistência do professor. Cabe destacar que, “[...] a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual de desenvolvimento das crianças” (VIGOTSKI, 2001, p. 328), pois traduz a possibilidade de aquisição de novos saberes e habilidades em um espaço-tempo relativamente curto.

É na relação interpessoal com o professor que o aluno, observando-o, imitando-o e por ele sendo conduzido, incorpora elementos presentes em seu meio social e se humaniza. Por isso Duarte (2008) considera que a maioria dos conhecimentos e habilidades dos homens não são resultados de suas experiências pessoais, mas ocorrem em detrimento da assimilação da experiência histórico-social de gerações.

Quanto mais se apropriarem das experiências e dos conhecimentos produzidos pela humanidade mais bem preparados estarão para o entendimento do mundo e sua transformação. É nesse sentido que Saviani afirma que a instrumentalização na PHC se trata da “[...] apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012a, p.71).

Segue-se, a instrumentalização, o quarto passo, denominado por Saviani (2012a) de catarse. A catarse é a expressão mais bem elaborada do entendimento da prática social, é o momento em que o aluno consegue compreender a construção histórica dos conteúdos e a forma como se expressam na prática social global. A catarse constitui a etapa superior da elaboração mental dos conceitos adquiridos durante a instrumentalização, estágio em que a abstração e análise, possibilitadas anteriormente, manifestam-se como elementos da síntese.

Na etapa em questão, o aluno se mostra capaz de compreender a importância da prática social inicial, da problematização e da instrumentalização,

pois as enxerga a partir de outra perspectiva. Tem, assim, consciência do conhecimento adquirido ao longo do processo de ensino-aprendizagem e distingue a visão caótica que dispunha do mundo no primeiro passo, da, agora elaborada, visão sintética da realidade concreta. Isso só é possível porque houve a efetiva apropriação dos elementos culturais.

Saviani (2012a, p.71) assevera que o momento catárgicoé

[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Assim, o aluno deve se mostrar apto a solucionar os problemas teórico-sociais que orientaram os estágios anteriores, contudo, “a solução das questões não precisa ser, necessariamente, de ordem material. Na maioria das vezes, no processo educacional, a solução é apenas mental ou intelectual, mas, ainda que teórica, essa solução aponta para prática” (GASPARIN, 2013, p. 126-127).

Gasparin (2013), ao pensar uma didática para a PHC, coloca em evidência duas maneiras que o aluno tem de exprimir sua nova elaboração do pensamento. A expressão da nova síntese, segundo este autor, pode ocorrer de forma espontânea, em que o aluno mostra a si mesmo e ao professor seu nível de compreensão da realidade através de conversas e debates, ou formalmente, em que o aluno é levado a responder questões, ou solucionar, ainda que no plano teórico, problemas apresentados ao longo das aulas.

Por fim chega-se ao último estágio da orientação metodológica, a prática social final. Essa consiste em uma ação consciente e sistemática dos indivíduos sobre o mundo material de modo que tenham a intenção de transformá-lo. Tal ação se dá a partir de uma unidade indissolúvel entre teoria e prática, isto é, manifestam-se como práxis social, uma vez que, como afirmamos anteriormente, a teoria se torna um guia

para a ação e a prática critério de verdade para teoria. É nesse estágio que se exige uma ação real do sujeito a partir de todo conteúdo aprendido anteriormente. É o que nos adverte Saviani (2011), ao recordar os momentos de formulação do que viria a ser a PHC, enquanto se deparava com obstáculos de ordem teórico-práticos ao ministrar as aulas de Filosofia da Educação no terceiro ano de pedagogia da PUC-SP no ano de 1968. De acordo com este educador era preciso que os alunos retornassem à ação, mas agora com competência técnica e comprometimento político para transformá-la.

Assim registra Saviani, fazendo alusão à prática social, em seu texto inédito

**Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil:**

se procurarmos ser fiéis ao nosso método que confere prioridade à realidade como critério de análise, eliminando de nosso procedimento qualquer hipótese idealista; se formos coerentes como nosso ponto de partida que considera a reflexão posterior à ação, operada em consequência das exigências da ação, temos que convir que a reflexão por si mesma, pelo simples gosto de efetuar-la, não nos levaria a nada. A reflexão parte da ação e redundando em ação. Uma reflexão que partisse da ação e que não levasse à ação seria tão incongruente como aquela que não partisse da ação. Cumpre-nos, pois, prosseguir na nossa tarefa, tentando delinear, agora, os rumos da nossa atuação na realidade. [...] Pois a reflexão não deveria levar-nos apenas a identificar as incongruências, as contradições, as carências da realidade. Se ela não resultar fecunda em termos de práxis, ou seja, se ela não nos conduzir a manipulação da realidade que aprendemos criticamente, permitindo-nos modificá-la, sua tarefa estará incompleta (SAVIANI, 2011, p. 214).

Portanto, para PHC o processo de ensino-aprendizagem encontra sua validade na prática social, pois não tem como objetivo mudanças que se restrinjam à comunidade escolar, ou ao aluno empírico; seu projeto de educação é um projeto de sociedade, a função social do ensino, na teoria em questão, é contribuir com a transformação estrutural da sociedade do capital.

Isso implica que, no quinto passo, o aluno tenha renunciado a visão sincrética da realidade que dispunha no primeiro passo, e passado a constituir uma elaboração

sintética do real; e o professor abandonado a síntese precária para erigir uma síntese cada vez mais orgânica. Trata-se de elevação dos alunos ao nível do professor que “é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 2012a, p.72), pois “[...] a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2012a, p. 72).

Embora tenhamos explicitado cada passo do método pedagógico de modo sequencial e linear, o fizemos por motivações didáticas. Não se realiza o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dialética, embora para fins didático-pedagógicos essa lógica seja aceita, buscando atender às etapas eternamente invariáveis. Os passos são adotados para transmissão dos conteúdos e assimilação dos conceitos científicos, não para construção do conhecimento em sua multiplicidade. Se assim fosse, seriam impossíveis as generalizações e compreensão da totalidade. Desse modo, cabe ressaltar que essa caminhada “pode ser comparada a um espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se junta ao novo e assim continuamente” (GASPARIN, 2013, p. 50).

## **5 PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA**

Nos capítulos anteriores, buscamos refletir sobre pensamento educacional contra-hegemônico brasileiro a partir dos ideários pedagógicos libertador e histórico-crítico.

Para a apreensão da PL de Paulo Freire e a PHC, inaugurada pelo professor Dermeval Saviani, trilhamos um estudo que transitou pela trajetória pessoal e intelectual de cada um desses pensadores. Passamos pelo desenvolvimento econômico, social, político e educacional do Brasil, a começar pela segunda metade do século XX, e chegamos a problematização das filosofias que orientaram o desenvolvimento das teorias em questão, evidenciando as categorias indispensáveis a análise e compreensão de cada uma delas.

Ao longo desta dissertação exploramos, de forma minuciosa, alguns conceitos caros ao domínio das pedagogias libertadora e histórico-crítica. Contudo, dada à estrutura do texto e o rigor teórico que se pretendeu alcançar, não foi possível contrapô-las de modo didático, delimitando, assim, fronteiras entre seus elementos axiomáticos. Nesse sentido, nesta unidade capitular confrontaremos a PL e PHC a partir dos seus componentes substanciais, mesmo que para isso seja necessário retomar, ainda que sumariamente, algumas discussões já apresentadas. Com essa intenção, explicitaremos as diferenças existentes no modo como compreendem a interação dialética entre escola, professor, conhecimento e liberdade. Por fim, exibiremos um quadro esquemático-comparativo a fim de identificar as particularidades de cada teoria.

## 5.1 A escola

A escola enquanto instituição foi, por diversas vezes, duramente criticada por Paulo Freire que a identificava com as práticas da pedagogia tradicional, ou seja, em Freire a ideia de escola esteve, principalmente em suas primeiras obras, início da articulação da PL, relacionada à escola tradicional burguesa. Por essa razão, a escola era entendida como lugar de repressão e silenciamento dos alunos pelo professor.

A escola, transmissora de conteúdo, que mantinha uma atitude depositária, para usar uma expressão do próprio Freire, era negadora da cultura popular. Assim, a cultura dos homens do povo seria desvalorizada pela instituição “clássica”<sup>71</sup> em nome do conhecimento erudito, o que legitimava a segregação entre os “oprimidos”, detentores do “saber de experiência feito” (senso comum), e os “opressores”, possuidores do conhecimento científico.

Por esses motivos a PL adverte que a escola tem um forte caráter reproduzidor das relações sociais capitalistas, sendo uma instituição com severas limitações enquanto contribuinte das transformações estruturais da sociedade.

Para reforçar nosso argumento, destacamos o encontro de Freire em Genebra, durante o exílio em 1974, com o filósofo Ivan Illich, que estava por publicar a obra **Sociedade sem escolas**<sup>72</sup> (ILLICH, 1985). Durante a conversa os dois pensadores criticaram a escola e defenderam “[...] que os educadores buscassem seu desenvolvimento próprio e a libertação coletiva para combater a

---

<sup>71</sup>Optamos pelo uso de *aspas* na expressão **clássica** sempre que essa, a partir da PL, se apresentar como sinônimo de tradicional por compreendermos que Paulo Freire identifica tanto a instituição escolar, quanto a prática educativa materializada na atividade docente, com as manifestações da Pedagogia Tradicional.

<sup>72</sup>Illich, 1926-2002, foi um filósofo e pedagogo austríaco. Crítico da apropriação das instituições pela sociedade capitalista escreveu sobre escola, medicina, trabalho e ecologia. Sua obra mais conhecida é “Sociedade sem escolas”, em que defende a completa desescolarização da sociedade e a autoaprendizagem apoiada em relações sociais intencionais (ILLICH, 1985).



alienação das escolas, propondo o redescobrimto da autonomia criadora” (GADOTTI, 2016, p. 155). Contudo, em oposição ao pessimismo de Illich, que defendia a desescolarização da sociedade, pois encarava que essa instituição era essencialmente reprodutivista e, portanto, não serviria aos interesses das classes subalternas; Freire nutria uma postura esperançosa, uma vez que acreditava ser possível revolucionar os conteúdos e a pedagogia, transformando, em consequência, a própria educação escolar.

Apesar de reconhecer as possibilidades de se construir uma escola diferente (Escola Nova), Freire permanecerá ligado à educação informal, forjada nas reuniões populares e assembleias. Em vista disso afirmava ter superado a escola pelos “círculos de cultura” (FREIRE, 2011, p. 135), já que, para ele, a escola “clássica” moldava-se aos interesses dos “opressores”.

De acordo com Freire (1996, p. 50, grifo nosso),

Se estivesse claro para nós que **foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças**, no trabalho nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que vários gestos de alunos, do pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzaram cheios de significação.

Por consequência, Freire, ao longo de sua produção intelectual, subverte e amplia o conceito de escola. Se, inicialmente, mostrava-se avesso à educação de caráter escolar, por não enxergá-la para além de sua expressão tradicional, posteriormente anseia por uma escola nos moldes da pedagogia nova, mas que atendesse às classes populares, reconhecendo, evidentemente, o desinteresse do poder público, gestado pelos “opressores”, de promover um estabelecimento de ensino que ameaçasse seus privilégios de classe. Nessa direção, expõe a necessidade da articulação entre a participação política popular e a educação informal. Escola, doravante, seria todo espaço que possibilitasse a conscientização

do povo e a escola clássica se converteria, também, em núcleo de organização popular, ainda que dispusesse de limitações.

Quando assume a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo<sup>73</sup>, Freire é obrigado a voltar sua atenção para educação de caráter escolar. Cunha, então, um termo específico para diferenciar a escola que pretendia promover, da escola existente, sinal de que a identidade entre escola e educação tradicional permanecia em seu julgamento. Levado a administrar o projeto de educação nas escolas da capital paulista, que contabilizavam 662 a época, atendendo a 72.000 alunos (SCHUGURENSKY, 2016, p. 156), surge com a expressão **Escola Cidadã**.

Em março de 1997, em entrevista a TV Educativa do Rio de Janeiro, afirmava:

a Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 2000apud GADOTTI, 2002, p. 14).

A Escola Cidadã seria o modelo de escola democrática de gestão partilhada com uma nova forma de planejamento pedagógico e organização curricular. Na prática seria a tentativa de utilizar o método libertador na educação escolar, levando a cabo um “movimento de reforma curricular baseado na interdisciplinaridade e numa abordagem participativa da produção de conhecimento que utilizava temas

---

<sup>73</sup>Ver o subcapítulo **Paulo Freire: trajetória de um educador humanista** presente dissertação.

geradores relacionados com situações reais e questões relevantes para os educandos em suas comunidades” (SCHUGURENSKY, 2016, p. 157).

É possível afirmar, diante de tudo o que foi discutido no segundo capítulo desta dissertação, que, se nas décadas de 1950 e 1960 o cuidado da PL estava em integrar o povo a democracia burguesa e engajá-lo no projeto Nacional Desenvolvimentista; na década de 1990, a Escola Cidadã ainda matinha o princípio de integração, mas agora à de cidadania erigida para Sexta República e declarada na constituição de 1988<sup>74</sup>.

Vimos com isso que a PL muda seu entendimento sobre a escola ao longo de seu desenvolvimento, no entanto, continua intimamente ligada à educação informal, isto é, não escolar. Discordamos da análise freireana sobre a escola clássica por considerarmos que essa instituição é a materialização do que há de mais desenvolvido para o exercício da atividade educativa, não sendo possível substituí-la na atual conjuntura. Por essa razão, deve ser utilizada em benefício das classes trabalhadoras, contribuindo com um projeto de sociedade verdadeiramente emancipada. Não obstante, reconhecemos a importância das contribuições da PL e de Paulo Freire, tanto na crítica à escola tradicional, quanto à construção de um ambiente escolar humanista, dialógico e alegre. A ação da PL em defesa da educação progressista passa pela reflexão sobre a escola e, sem essa reflexão, que se tornou também clássica para o pensamento educacional brasileiro, não é possível avançar nos debates e propostas que se pretendem libertários.

---

<sup>74</sup>O conceito de cidadania está atrelado à condição da pessoa que, como membro do Estado, dispõe de direitos, sejam eles políticos, sociais ou econômicos. O Brasil historicamente apresenta um aparato estatal violento e repressivo que, por vezes, chegou, em seus excessos, a limitar substantivamente a cidadania. Recém-saídos de vinte e um anos de ditadura empresarial-militar, os parlamentares que integraram a Assembleia Constituinte, em 1987, trataram de reforçar os direitos à dignidade humana dos brasileiros, enfatizando sua condição de cidadãos. Não por acaso, a Constituição de 1988 foi apelidada de “A constituição cidadã”, garantindo em seus Princípios Fundamentais, Artigo 1º, inciso II, a Cidadania. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 26 set. 2016.

Para a PHC, a escola tem sido associada à rigidez, à negação da liberdade e a reificação dos alunos como se tais características fossem inerentes ao processo de escolarização. Esse movimento, potencializado pelas pedagogias hegemônicas contemporâneas, e também por algumas teorias contra-hegemônicas, influem na desvalorização da educação de caráter escolar, postulando uma rejeição da escola enquanto instituição transmissora do conhecimento necessário à produção e reprodução da vida humana (PASQUALINI; TEIXEIRA, 2008).

Em oposição aos ideários que em menor ou maior medida se apresentam como detratores da escola clássica, a PHC defende a escola como local central para o cumprimento do propósito da prática educativa que, como salientado anteriormente, consiste em “[...] produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012b).” Isto é, reconhecendo que é por meio da ação humana de modificação e apropriação da natureza (objetivação humana no meio biofísico) que se constitui o mundo da cultura, ou seja, o mundo dos homens<sup>75</sup>, advoga-se que:

é pela atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação [...]. Nesse sentido, o gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação (que produz na consciência e na atividade humanas novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades), deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência. A essência humana é, portanto, externa ao homem, que

---

<sup>75</sup>O mundo da cultura é característico do gênero humano, apresentando-se como fruto das atividades produzidas ao longo do desenvolvimento histórico, portanto, não é transmitido pela herança genética, correspondendo a particularidades externas ao corpo biofísico. De acordo com Pasqualini e Teixeira (2008), na PHC, o mundo da cultura condiz com as categorias de “corpo inorgânico”, em Duarte (1993), e “segunda natureza”, em Saviani (2012b).

só pode existir, como ser singular, objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, histórica. Dito de outro modo, para existir como ser singular, é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas, em meio às possibilidades e condições que lhes são dadas (PASQUALINI; TEIXEIRA, 2008, p. 78-79).

Desse modo, a escola cumpre papel ímpar diante do atual estágio de desenvolvimento da humanidade que, após o surgimento da ordem capitalista evolui em seu grau de complexidade, passando a exigir que tal instituição realize a mediação direta e intencional para plena reprodução do gênero humano, uma vez que essa não mais poderia ser realizada pelo simples convívio social.

Por consequência, a educação de caráter escolar presume a exigência do domínio teórico dos conteúdos, pois “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico” (SAVIANI, 2012b, p. 66) por meio dos clássicos, pois “[...] o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

O que difere, portanto, a PHC de outras correntes da educação, entre as quais podemos identificar a PL, é a ênfase dada ao papel da escola como promotora da socialização do saber sistematizado, e nisso insiste Saviani no texto **Natureza e especificidade da educação** ao afirmar: “vejam bem: eu digo saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a **escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular**” (SAVIANI, 2012b, p. 17, grifo nosso).

## 5.2 A função do professor no processo de ensino-aprendizagem

Na PL a figura do professor não é concebida a partir de sua manifestação clássica, isto é, assim como realiza a identificação da instituição escolar com a escola tradicional, associa a função do professor com o educador tradicional, não dirimindo os elementos que são inerentes à prática educativa tradicional da atividade educativa clássica, na qual o ofício do professor é imperativo para aprendizagem do aluno. Desse modo, a PL mostra-se avessa, em função da sua orientação renovadora, aos termos “professor” e “aluno”, por julgar que a eles estão intrínsecas as condições de “doadores” e “receptores” acrílicos. Ao criticar a não centralidade do aluno no processo educativo, Freire utiliza expressões como: “educador bancário”, “burocrata da mente”, “professor transmissor” (FOSTER, 2016, p. 144). Indicando que “o saber corresponde[nte] à doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” tipifica a postura do professor que “aliena a ignorância, apresenta posições fixas, invariáveis, disciplina, opta e prescreve sua opção, estimula a ingenuidade, e não a criticidade, restringindo o interesse dos estudantes ao dos opressores” (FOSTER, 2016, p. 144).

Em oposição à concepção de professor transmissor, Freire cria o termo “coordenador de debates”. Nessa perspectiva, o educador deve “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Essa reflexão contribui, junto a outras correntes da educação, com o exercício que tenciona impedir que o professor faça o que, no nosso entendimento, é constitutivo da essência da atividade educativa, ensinar. O professor converte-se em um facilitador que edifica uma relação de igualdade com o aluno diante do objeto cognoscível. Esse argumento é facilmente compreendido quando nos deparamos com duas premissas bastante difundidas pela PL, as alegações de que “ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão” e de que “não existe saber mais ou saber menos, existem, sim, saberes diferentes.”

Dado o método de conhecimento da realidade da PL<sup>76</sup>, aluno e professor passam a desvelar o objeto de estudo em comunhão, pois, a realidade, como discutimos anteriormente, é fruto da reflexão intersubjetiva. Ocorre que, sendo o método libertador entusiasta da pedagogia ativa, centra-se na iniciativa do aluno e acaba por abrir mão da ação técnica do professor, dispensando a apreensão do conhecimento sistematicamente elaborado.

Posto isso, podemos advertir que o modo como a PL encara o aluno e o professor é reflexo de sua inspiração escolanovista que “[...] buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor” (SAVIANI, 2012a, p. 45).

A PHC considera que “a educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres **em graus diferentes de maturação humana**, numa situação histórica determinada” (SAVIANI, 1996, p. 47, grifo nosso). Com efeito, o professor se encontra em um estágio mais avançado do desenvolvimento intelectual em relação ao seu aluno, ou seja, o professor, por ter se instrumentalizado, refletido rigorosa e radicalmente a prática social antes de seu educando, dispõe de uma visão organizada e sintética da realidade, sendo capaz de agir intencionalmente para que seus alunos elevem seu modo de compreensão da realidade objetiva. Em outras palavras, “a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível” (SAVIANI, 2012a, p. 79), pois professor e aluno não estão em um nível de igualdade no início do processo educativo, embora essa igualdade seja possível, e esperada, ao término do procedimento de ensino-aprendizagem. Para isso, a PHC estimula a iniciativa dos alunos sem abrir mão da atividade docente, proporcionando a comunicação entre

---

<sup>76</sup>Ver o subcapítulo **Fundamentação teórica**: as implicações da fenomenologia e do personalismo cristão desta dissertação.

os alunos e o professor, mas sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente. Conforme Saviani (2012a, p. 69-70), a PHC “[...] leva 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”.

Para Saviani (1996), o professor deve operar sempre na intenção de atingir objetivos pré-estabelecidos<sup>77</sup> para educação; assim, há de se interessar pelos meios adequados à realização desses objetivos. Supondo que a posse de tais meios “[...] está na razão direta do conhecimento que temos da realidade” (SAVIANI, 1996, p. 49), defende que “[...] quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 1996, p. 49). Desse modo, se o propósito da educação na PHC é promover o indivíduo, tornando-o capaz de conhecer a realidade social a fim de transformá-la, ampliando sua liberdade, comunicação e colaboração entre os homens; torna-se indispensável o domínio da ciência pelo professor, uma vez que a ciência se constitui como instrumento direto de promoção da humanidade.

Sobre a relação do professor com o conhecimento e a importância da transmissão do saber elaborado ao aluno, assevera o precursor da PHC:

um professor de história ou matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. tem cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. **Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático,**

---

<sup>77</sup>Sobre as considerações de Saviani a respeito dos objetivos que devem ser alcançados na educação para o povo brasileiro indicamos a leitura de *Valores e objetivos na educação* (SAVIANI, 1996, p. 35-41).



**científico, literário etc., cuja apropriação do professor seja capaz de garantir aos alunos.** Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (SAVIANI, 2012a, p. 80, grifo nosso).

Na mesma direção, quase trinta anos após exposição de Saviani transcrita na citação anterior, reforça Duarte (2012a, p. 165):

a tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Parafrazeando Marx, eu diria que na sociedade comunista ser professor deixará de ser um meio de vida e passará a ser a primeira necessidade vital de muitos indivíduos, ou seja, para muitos indivíduos a transmissão do conhecimento será uma atividade de desenvolvimento de sua individualidade como uma individualidade para-si.

### 5.3 O Conhecimento

Há, como já sinalizado nas sistematizações anteriores, uma divergência entre os ideários libertador e histórico-crítico no que diz respeito à relação do conhecimento e a educação escolar. Podemos dizer, sem risco de incorrer no erro, que tal divergência se inicia antes mesmo da discussão sobre o tipo de conhecimento desejado na atividade educativa intencional. O distanciamento entre as duas correntes se dá a partir do entendimento das manifestações culturais produzidas pelos homens que, habitualmente, podem ser classificadas em cultura popular e cultura erudita. O que pretendemos afirmar é que na PL a educação popular, normalmente correspondente à educação informal, portanto não escolar, é promovida a partir das manifestações culturais espontâneas dos homens do povo, isto é, o senso comum, ou, para usarmos uma expressão de Freire, o “saber de experiência feito”, e a cultura erudita, científica e sistematizada, é apresentada como livresca, burguesa e, portanto, sem compromisso com os interesses das

classes subalternas, uma vez que, quando transmitida à população, estaria sempre situada em um patamar elevado da hierarquia dos saberes. Seria o saber doado às classes populares pelos sábios da erudição.

Em função disso,

**[...] na concepção dialógica de educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados [...].** Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, **trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos [...]** (FISCHER; LOUSADA, 2016, p. 367, grifo nosso).

É preciso reconhecer, contudo, que a PL identifica que o senso comum das massas traz em seu bojo elementos que devem ser denegados, por serem manifestações da “consciência ingênua” que impedem, pela sua essência, os homens de transitarem à “consciência crítica”. Com isso, a pedagogia de Paulo Freire não abjura a cultura popular, ao contrário, defende que a cultura popular deve ser reconhecida e respeitada pelos “coordenadores de debate” como manifestação genuína das classes subalternas que, em razão do reflexo das desigualdades e das relações sociais antagônicas, nutre-se de valores e símbolos da cultura dominante alienando-se. Isto é, a cultura popular em sua espontaneidade, influenciada pela ação opressora da cultura hegemônica, traduz sua condição servil, regendo-se por uma autonomia muito restrita. Nesse sentido, ela passa a ser a cultura do povo, sem chegar a ser uma cultura para o povo, porque não exprime atitude contestatória, denunciante de suas condições de opressão.

A cultura erudita, que nesse caso é identificada erroneamente como cultura opressora e convertida em cultura de massa a serviço do poder hegemônico pela indústria cultural capitalista, na PL perde sua validade para os filhos da classe trabalhadora. Consequentemente, desenvolvendo um argumento

supostamente anticolonialista e anti-etnocêntrico da produção e reprodução cultural, a PL abre espaço para defesa do multiculturalismo, correndo o risco de lançar-se no relativismo cultural. Assim, ainda que não tenha a intenção, acaba, no nosso entendimento, por contribuir com a negação da universalização da cultura humana, pois não compreende o movimento dialético que possibilita a socialização da cultura erudita, apropriada violentamente pela burguesia, sem a negação de manifestações que emergem em condições sociais diversas. Concordamos com Duarte (2012a, p.160) quando afirma que: “o relativismo cultural contido nessa visão de educação popular [que está em oposição a cultura erudita] não é compatível com a superação da fragmentação da humanidade [...]. Talvez seja compatível com o comunitarismo cristão”.

Portanto, para o ideário libertador, seria uma incoerência defender a educação popular fora de sua própria cultura, isto é, “[...] não sendo conscientizado pela sua própria cultura, o povo não poderá sê-lo por outro qualquer meio usual na conjuntura de dominação” (BRANDÃO, 2016, p. 105). E para validade da educação no seio da cultura popular é necessário que essa cultura seja problematizada nos limites da criticidade, o que para Freire, de acordo com Brandão (2016, p. 107):

[...] compreende-se como a prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, através daquilo que se deve ser construído no e como a dimensão propriamente educativa da cultura popular.

Ora, se essa ação criticizadora, isto é, conscientizadora, conforme salientamos anteriormente, é realizada pela educação dialógica a partir da ampliação quantitativa da capacidade de percepção (sentidos) dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, logo, há impossibilidade de ultrapassar as barreiras do senso comum, uma vez que o objetivo não é a transmissão do conhecimento em suas formas mais

elaboradas, mas a construção da realidade (fenômeno) determinada pela intersubjetividade a partir da visão imediata, empírica do mundo (objeto).

Se não há apropriação do conhecimento objetivo, sintético, pelos aprendizes, não se pode mudar a realidade objetiva, portanto, as alterações na prática social tornam-se insignificantes se agimos numa perspectiva da transformação estrutural, verdadeiramente revolucionária. O conhecimento, por consequência, passa a ser expresso nas manifestações culturais locais e interpretações subjetivistas da realidade sem mediação da análise, o que desarma os trabalhadores, ou melhor, deixa de instrumentalizá-los, uma vez que lhes negam as condições para desenvolverem as armas da crítica.

A PHC, ao contrário da PL, não identifica a educação popular com a educação informal. Defensora inarredável da educação de caráter escolar, por compreender que a educação popular é a educação para o povo, para os filhos da classe trabalhadora, postula que tal atividade educativa deve ocorrer no ambiente mais apropriado para transmissão-assimilação do conhecimento, ou seja, a escola; sem, contudo, negar os espaços informais como formadores de concepções de mundo (DUARTE, 2015).

O conhecimento (conteúdo) a ser transmitido pela escola aos homens do povo deve ser, portanto, o saber objetivo, entendendo que a reflexão a partir do senso comum é insuficiente para o desvelamento da realidade, isto é, somente através da aquisição do saber objetivo, pela necessária mediação da teoria, torna-se possível o conhecimento da realidade objetiva. Nesse sentido, o conhecimento em sua forma mais elaborada, que fora apropriado, na sociedade de classes, pela burguesia, sendo cognominado de modo pejorativo por Freire de cultura erudita, passa a ser socializado com os filhos da classe trabalhadora, uma vez que é expressão do patrimônio cultural da humanidade e, portanto, pertencente a todos os indivíduos do gênero humano.

Isso é o que assevera Duarte, na esteira da reflexão de Gramsci, ao defender a seguinte tese: “que um modo de viver, de operar, de pensar se tenha introduzido em

toda sociedade porque próprio da classe dirigente não significa por si só que seja irracional e deva ser rejeitado” (GRAMSCI, 1999, p. 258 apud DUARTE, 2016, p. 87). Ocorre, que na sociedade burguesa não somente os meios de produção são privados, mas também se privatiza, levando a apropriação violenta e indevida, os resultados dessa produção, entre os quais podemos elencar a ciência, a filosofia e a arte (PASQUALINI; TEIXEIRA, 2008, p. 77). Se reconhecermos, conforme indicamos no quarto capítulo desta dissertação, que os meios de produção são, por sua vez, conhecimentos objetivos objetivados, socializar tais conhecimentos é, por consequência, socializar os meios de produção.

Assim, o conteúdo a ser transmitido na atividade educativa é todo aquele que pode ser incluso no âmbito das objetivações genéricas para-si, portanto nas relações não cotidianas e intencionais, com o propósito de desenvolverem nos sujeitos a capacidade de desnaturalização das condições da sua realidade, “[...] o que requer o domínio dos conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade” (DUARTE, 2016, p. 84).

A educação escolar por meio do ensino dos conteúdos, do saber erudito, é uma possibilidade de contribuição para transformação das relações sociais, pois, uma vez que se conscientizam e dominam os saberes objetivos desvelando a realidade objetiva, os homens do povo têm condições de mudar a prática social. Logo, as bases para a formação de uma concepção de mundo desenvolvida (materialismo histórico-dialético) estão dadas no saber elaborado, não no senso comum, assim é que, como assevera Gramsci (1982, p. 131):

[...] cria [se] os primeiros elementos de uma intuição do mundo que liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica dialética de mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

## 5.4 A Liberdade

A liberdade inexistente na natureza, sendo uma criação exclusivamente humana que, a partir de sua atividade laboral, transforma as condições materiais em que vive. Em outras palavras, a liberdade existe nas alternativas concretas que se colocam à vida dos homens diante das quais, estes, podem fazer escolhas no interior das possibilidades oferecidas. A liberdade, portanto, é uma contingência histórico-social que se dá em meio à produção e reprodução das objetivações humanas que, pelas contradições apresentadas no bojo da sociedade de classes, também produzem e reproduzem seu contrário, isto é, a inviabilidade da não concretização da liberdade (DUARTE, 2016).

Na concepção materialista histórica, a liberdade é identificada com o domínio da natureza e de nós próprios com base nas necessidades naturais e sociais, aquelas construídas historicamente, mediante a atividade consciente. É nesse sentido que Engels (1979, p. 96) assevera que “[...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade”.

Seguindo esta linha de raciocínio, Duarte (2016, p. 81-82), na esteira da reflexão de Lukács (2013), afirma que a liberdade consiste em decidir, em termos alternativos, como transformar, conscientemente, “cadeias causais correntes” (dinâmica objetiva da realidade) em “cadeias causais postas”, ou seja, dinâmica objetiva da realidade que incorpora os objetivos e planos traçados pela consciência. Ocorre, que os objetivos e planos traçados pela consciência só são passíveis de serem concretizados mediante a atividade teleológica do trabalho que, por sua vez, estabelece a relação entre os fins e os meios (ferramentas e linguagem) empregados para alcançar tais fins.

Desse modo, torna-se indispensável o conhecimento da dinâmica objetiva da realidade que se pretende transformar, bem como o domínio dos meios que se pretende empregar. Ora, disso é que se trata a atividade consciente

que, na concepção dialética de educação, presume domínio dos processos naturais e sociais colocando-os a serviço das finalidades humanas. Por isso, para Duarte (2016, p. 84) “[...] a possibilidade da consciência dominar o ser, a partir do conhecimento da precedência objetiva desse ser, ocorre tanto em relação à natureza como em relação à sociedade [...].”

O que queremos com isso afirmar é que, para a PHC, e com ela estamos de acordo, consciência e conhecimento não se dão separadamente. Empreender uma atividade consciente só é possível, na contemporaneidade, a partir da apreensão dos clássicos da ciência, da filosofia e da arte, isto é, da produção humana em sua forma mais elaborada nesta fase do desenvolvimento histórico. O domínio da consciência sobre o ser, evidenciado por Duarte, nada mais é que o conhecimento do próprio ser, das condições ontológicas da sociedade humana e das suas contradições. Por isso, é condição para o exercício da liberdade em sua plenitude, “o domínio da verdade sobre a pessoa e domínio de si mesma pela pessoa [que] não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade” (VIGOTSKI, 1991, p. 406), uma vez que não se pode dissociar “[...] autodomínio individual do processo coletivo de domínio dos rumos da sociedade” (DUARTE, 2016).

Para a PHC, a liberdade se dá com a promoção da sociedade comunista, quando os homens, a partir da autoatividade, poderão desenvolver-se em relações plenas de sentido (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 23). Mas há o desenvolvimento da liberdade nas relações de ensino-aprendizagem, isto é, quando ocorre a edificação da segunda natureza do aluno a partir da atividade educativa intencional do professor. A prática educativa, que socializa os conhecimentos produzidos pela humanidade, se encarrega de caminhar na direção do comunismo, instrumentalizando as classes subalternas do saber apropriado pela burguesia. A liberdade, neste estágio, se dá quando o aluno

domina o conteúdo, pois a partir dele terá condições de empreender uma atividade consciente na prática social global.

Saviani (2012b) adverte que “é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade, que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz”. Na contramão das teorias pedagógicas que negam a automatização da atividade pelo aluno, por julgarem o automatismo essencialmente opressor e agente esterilizador da criatividade, a PHC defende que o automatismo é condição para liberdade, uma vez que só a partir do momento em que automatizou, incorporou o objeto aprendido, é capaz de desenvolver-se a partir dele sem a extrema necessidade da concentração. Podemos tomar como exemplo o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais. Somente quando se conhece cabalmente as notas, compreendendo-as de modo sistemático e incorporando-as de forma automática, se é capaz de tocar uma música ou até mesmo compor uma canção. Assim, o automatismo não se constitui em uma barreira à criatividade, mas é condição para o desenvolvimento da ação criadora.

Nesse ponto, a PCH chama-nos atenção para

[...] dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição de liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (DUARTE, 2016, p. 86)

e adverte que

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola (DUARTE, 2016, p. 85).



Em outras palavras, uma liberdade que não se relaciona à promoção da liberdade coletiva, portanto do gênero humano como um todo, nem do indivíduo singular, porque limita, ou até mesmo impede, o exercício de sua atividade teleológica, inviabilizando a sistematização rigorosa necessária a objetivação humana, sem a qual sua atividade fica desprovida de sentido para si e para os outros. Trata-se de uma atividade espontânea alienada que nada tem com a autoatividade, com a realização e o desenvolvimento omnilateral.

A PL não atribui o mesmo sentido para categoria de liberdade que a PHC, ao contrário, a liberdade para PL se apresenta no processo e não no produto, ou seja, ela não está relacionada à apropriação plena do objeto de aprendizagem pelo aluno que só é possível ao término da atividade educativa (PHC), mas a forma como ocorre à relação trina entre o educando, o educador e o objeto durante o processo de conscientização. O fato mencionado encontra sua razão de ser na defesa realizada por Freire (2005) de que a educação libertária é acionada pelo “impulso inicial conciliador”, que em outras palavras é a superação da contradição educador-educando.

Como já nos referimos anteriormente, a ideia de liberdade no processo educacional, que acaba por se restringir a uma liberdade imediata, em que o sujeito aprendiz, a partir da experiência sensório-perceptual, ganha centralidade e conduz a atividade educativa, é adotada na PL sob influência da experiência escolanovista. Reiteramos que essa discussão contribuiu significativamente para construção da escola progressista, pois se contrapõe ao autoritarismo da pedagogia tradicional.

Há de se reconhecer que Paulo Freire não advoga em favor da anarquia, como alguns de seus críticos querem fazer crer, ao postular que a educação deveria partir do “impulso inicial conciliador”. Em função disso, insiste na diferença entre liberdade e licenciosidade, temendo que a confusão entre elas pudesse desencadear o que chama de “tirania da liberdade” (FREIRE, 2000). A tirania da liberdade não ocorreria somente nas relações educativas intencionais, familiares e cotidianas, mas teria implicações no campo político-administrativo, conduzindo à ação individualista que

vislumbra, única e exclusivamente, a satisfação pessoal no âmbito privado e que pode se apresentar na sociedade de classes através da negação de outras liberdades individuais, da repressão e da legitimação das desigualdades sociais. Portanto, o conceito de liberdade na PL adquire um apelo para além das relações pedagógicas, sendo pautada, em todas as suas matizes, no respeito e no altruísmo.

Isso posto, cabe destacar que a liberdade em Freire, assim como na PHC, encontra expressão para além da prática de ensino-aprendizagem, o que configura o projeto de sociedade a que estão vinculadas, ou melhor, a função social da educação em cada ideário pedagógico. Se a PHC entende o projeto de liberdade a partir das sistematizações do marxismo, buscando contribuir com a construção da sociedade comunista, a PL ancora-se, em maior medida, na doutrina social da igreja, visando ao estabelecimento da social democracia.

Compreendendo a humanização como uma “vocação histórica” dos homens que pode ser negada na injustiça, na violência e na exploração, mas afirmada “[...] no anseio de liberdade, de justiça, de luta pela recuperação da humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 30), Freire, de acordo com Sung (2016) inspirou-se no pensamento do apóstolo Paulo de onde se originou a ideia de liberdade como vocação humana e de contradição entre os desejos alienados<sup>78</sup> e a verdadeira liberdade. Segundo Sung (2016, p. 242):

José Comblin (1998), um dos teólogos da libertação que mais tem trabalhado o tema da liberdade, diz que para Paulo a liberdade não se alcança satisfazendo os desejos imediatos e alienantes, mas no serviço da vida do próximo e da libertação. Esse paralelo nos mostra a influência do cristianismo centrado na liberdade-libertação no pensamento de Freire, assim como podemos perceber também a influência do pensamento dele em diversos teólogos da libertação.

---

<sup>78</sup>Desejos alienados se relacionam ao consumismo, a incorporação da consciência opressora pelo oprimido e a ação autoritária a fim de satisfazer interesses particulares em detrimento dos interesses da coletividade.

Nessa mesma direção argumenta Jones (2016), apoiando-se no capítulo Educação, libertação e a Igreja, da obra **Política e Educação**, que Freire liga o projeto de libertação com a igreja cristã, esclarecendo que há impossibilidade da práxis<sup>79</sup> sem que os “cristãos renasçam com os oprimidos”, o que denota a forte influência com a ideia de liberdade na superação da exploração para conquista da “humanidade roubada”. A liberdade em Freire seria a participação, a promoção do diálogo em todas as instâncias da sociedade, a negação do autoritarismo e a construção da sociedade democrática e harmônica.

---

<sup>79</sup>Sobre o conceito de práxis na obra de Freire ver o segundo capítulo desta dissertação.

**Tabela 3** Diferenças entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica

<b>DIFERENÇAS</b>	<b>PEDAGOGIA LIBERTADORA</b>	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>
<b>Precursor</b>	Paulo Reglus Neves Freire.	Dermeval Saviani.
<b>Momento histórico de desenvolvimento</b>	Década de 1950 à década de 1990.	Década de 1970 aos dias atuais.
<b>Epistemologia e Realidade</b>	<p>Defende que consciência e mundo se definem pela correlação (fenômeno). A realidade é constituída pela “consciência fundante”.</p> <p>Na prática a realidade é o fenômeno, que por sua vez é determinado, em última instância, pela consciência dos sujeitos, isto é, o mundo (realidade) é um fenômeno intersubjetivo.</p> <p>A realidade existe conforme a percepção, os sentidos; o que implica que o pensamento determine a realidade.</p> <p>Idealismo filosófico.</p>	<p>Entende que a realidade existe e é cognoscível se lançarmos mão das leis da ciência e da filosofia para desvelá-la. Busca, através do método materialista histórico-dialético, a interação entre o geral e o particular para compreender a totalidade dialética, chegar à síntese. Na prática, através do método de análise e compreensão, transita da realidade empírica para realidade concreta pensada.</p> <p>Para a PHC a realidade existe independente da consciência dos homens, sendo o mundo material determinante do pensamento e não o contrário.</p> <p>Realismo filosófico.</p>
<b>Concepção de homem</b>	Ser inconcluso que carrega consigo uma “vocação histórica” de humanização determinada pelo seu criador (divino).	Ser histórico que se apresenta como síntese das relações sociais.

Continuação...

<b>Dialética</b>	É sinônimo de diálogo. Apresenta-se como dialética das ideias (subjetiva), isto é, movimento de transformação e superação das ideias.	É a dialética da matéria, isto é, compreende a interação e transformação da realidade objetiva no decorrer do tempo histórico. Desse modo, entende que outra estrutura social (modo de produção e reprodução da vida humana) é possível.
<b>Práxis</b>	Em função do método fenomenológico a práxis é uma transformação da consciência dos indivíduos, a mudança em como os indivíduos interpretam e pronunciam o mundo. A práxis, na PL, está intimamente ligada ao diálogo.	É a atividade que possibilita a transformação das estruturas materiais da sociedade para construção do mundo humano. A práxis é a reflexão teórica (saber objetivo) que orienta à ação, entendendo que a realidade é critério de verdade da própria reflexão teórica. A PHC entende que a práxis revolucionária se dá pelo advento da luta de classes.
<b>Conteúdos</b>	São retirados das vivências cotidianas dos educandos e expressos na problematização da realidade imediata.	Saber objetivo. Os conhecimentos clássicos (arte, natureza e sociedade). O saber cientificamente elaborado em sua forma mais desenvolvida.
<b>Professor</b>	É um mediador. Facilitador da leitura do mundo. Deve ser aberto ao diálogo, guiado pela amorosidade e humildade. Seu papel é possibilitar a conscientização.	Responsável pelo ensino do conhecimento sistematizado. Deve ter domínio dos conteúdos e das formas (aprofundamento teórico-metodológico) para melhor transmitir o saber objetivo.

Continuação...

<b>Escola</b>	Em sua forma clássica é opressora, autoritária e silenciadora. Defende a organização dos “círculos de cultura” como promotores do conhecimento social de caráter mais formativo do que informativo.	A instituição mais adequada para o ensino, aprendizado e desenvolvimento do gênero humano. Deve ser pública, laica e unitária.
<b>Aluno</b>	É sujeito ativo do processo de conscientização. Entendido como “educando-educador” é detentor do saber popular e deve ser posto em igualdade com o professor (educador-educando). Sua percepção da realidade deve ser ampliada com o diálogo.	Detém o saber desorganizado, sincrético (senso comum) que precisa ser lapidado pelo saber objetivo através da negação do misticismo e aperfeiçoamento do bom senso.
<b>Liberdade</b>	Liberdade dos sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem. Aluno e professor são livres para dialogar e pronunciar o mundo conscientizando-se em comunhão.	Liberdade ocorre ao término do processo de aprendizagem, quando o aluno deixa de ser aprendiz, isto é, vai da síncrese a síntese pela mediação da análise, e o professor deixa a síntese precária para atingir a síntese elaborada.

Continuação...

<b>Educação</b>	Ampliar o leque de percepção dos sujeitos a respeito da realidade que o circunscreve, isto é, conscientizá-lo.	Desenvolver em cada indivíduo singular o que foi construído historicamente pela coletividade dos homens. Deve possibilitar o trânsito do senso comum a consciência filosófica.
<b>Função social da educação</b>	Possibilitar a libertação dos homens, integrando-os ao processo democrático institucional (democracia burguesa) de forma consciente para superação das condições que sufocam as classes populares.	Instrumentalizar e conscientizar os homens com a intenção de contribuir para superação do capitalismo e promoção da sociedade comunista.

Desse modo, acreditamos ter dado nossa contribuição para o esclarecimento das diferenças teóricas, metodológicas e filosóficas entre a PL e a PHC que, como enunciado na introdução desta dissertação, são objetos de confusão no interior da escola de educação básica e, até mesmo, nas universidades brasileiras. Trata-se, portanto, de duas pedagogias contra-hegemônicas, críticas, mas com pressupostos teórico-filosóficos e propostas de organização societária muito diferentes.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso investigativo que vivenciamos durante o processo de elaboração desta dissertação, cabe, para além de indicar as questões finais desta reflexão, reafirmar a necessidade de contribuir com a problematização teórica de ideários que operem em oposição à lógica do capital. Trata-se, portanto, de fazer, assim como a PHC, a nossa defesa da produção do conhecimento elaborado, construído de forma sistemática e rigorosa, em articulação com os interesses da classe trabalhadora, comprometendo-nos com as necessidades históricas dos grupos sociais que lutam pela transformação radical da sociedade. Nesses termos, negamos veementemente o argumento de que há incompatibilidade entre o trato do saber sistematizado e a militância social, pois acreditamos que não há possibilidade de avanço efetivo do processo revolucionário sem o domínio da cultura produzida historicamente pela humanidade, objetivada na ciência na arte e na filosofia, pelas classes subalternas.

Nos dois anos que se passaram, isto é, do início da investigação, até o momento em que escrevemos estas considerações finais, houve um recrudescimento das forças reacionárias, que atuam na intenção de desmontar os projetos progressistas que avançaram ao longo dos últimos anos em países periféricos do capitalismo, a fim de garantir, em tempos em que as contradições sistêmicas e a crise estrutural se tornam incontestáveis, os privilégios da minoria em detrimento da maioria. As elites, e aqui chamamos atenção para o caso brasileiro, como em outros momentos da história nacional, por sinal destacadas ao longo deste texto, aliam-se novamente a burguesia internacional e aos interesses imperialistas para usurpar do povo as riquezas necessárias ao seu desenvolvimento.

Se na introdução deste trabalho acusamos insatisfação com as reformas realizadas no âmbito do estado neoliberal, contrapondo-nos aos que defendiam a tese de que nos encontrávamos em um estágio societário que poderia ser

caracterizado como pós-neoliberal, e argumentávamos em favor da organização de projetos que operassem para além da perspectiva privatista, tencionando ampliação de direitos e maior distribuição de recursos em benefício da classe trabalhadora, agora, nossa luta, em decorrência do Golpe empresarial-parlamentar, apoiado pelos grandes grupos midiáticos e pela justiça seletiva burguesa, que conduziu Michel Temer à presidência da República, se dá pela manutenção dos direitos já conquistados.

Os direitos assegurados pela Constituição de 1988 estão em via de serem suprimidos pela PEC (Proposta de Emenda à Constituição) n° 241/2016<sup>80</sup> que atingirá a maioria absoluta da população brasileira congelando, principalmente, os investimentos em saúde, educação e moradia por vinte anos. Soma-se a esta proposta outros desarranjos, para dizer o mínimo, que viabilizam a privatização de recursos minerais, a mudança do regime de partilha, na exploração dos recursos energéticos, para concessão, o que na prática transfere a posse de bens que deveriam ser públicos para um restrito grupo de empresários internacionais<sup>81</sup>, e a imposição da MP (Medida Provisória) n° 746/2016<sup>82</sup>, que

---

<sup>80</sup>A Proposta de Emenda à Constituição é de autoria do Poder Executivo e foi apresentada no dia 15 de junho de 2016. Seu objetivo é alterar o Ato das Disposições Transitórias para instituir um Novo Regime Fiscal. Aprovada pelo Congresso Federal, neste momento aguarda apreciação do Senado Federal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

<sup>81</sup>Trata-se do Projeto de Lei 4.567 de 25 de fevereiro de 2016, apresentado pelo Senador José Serra do PSDB/SP com o intuito de alterar a Lei n° 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento) nos consórcios formados para exploração de blocos licitados no regime de partilha de produção. Na prática a medida inviabiliza a exploração dos recursos minerais por parte da Petrobras, o que fere os interesses do povo brasileiro. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2078295>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

<sup>82</sup>A Medida Provisória n° 746, apresentada no dia 22 de setembro de 2016 pela Presidência da República, altera a Lei n° 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n° 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Sob o falso discurso de que a MP, ao instituir um currículo fluido, garantiria liberdade de escolha aos

reforma o ensino básico de nível médio de maneira arbitrária, desprezando anos de discussão a respeito do PNE (Plano Nacional de Educação) (BRASIL, 2016).

As medidas enunciadas anteriormente são a efígie do governo de Michel Temer, imposto a partir do rompimento da institucionalidade democrática. A bem da verdade tais medidas são o propósito de ser deste governo que, servindo aos interesses das classes privilegiadas, prestou-se, em condição subservientes, a compulsar o programa derrotado nas urnas durante as eleições presidenciais de 2014.

Diante desta conjuntura, cabe aos professores e seus alunos que lutam no terreno da educação resistir, por um lado, conforme assevera Saviani (2016),

[...] exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da quebra do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, cumpre lutar para assegurar às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

O que Saviani indica na citação anterior é o que vem ocorrendo por todo Brasil com as ocupações das escolas, universidades e institutos de educação, ciência e tecnologia. Estudantes e educadores assumiram a responsabilidade histórica da resistência em defesa dos direitos e da justiça. Apoiados por movimentos de trabalhadores de diversas categorias, reunidos nas centrais sindicais, e por movimentos sociais, têm enfrentado, diuturnamente, a repressão policial e dado exemplo de cidadania.

---

estudantes, permitindo que se dediquem a áreas pelas quais têm maior atração, o (des) governo legaliza o *apartheid* social no Brasil, declarando uma escola para os ricos e outra para os pobres, pois “liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria dos jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública” (FRIGOTTO, 2016). Para ter acesso integral a MP nº 746. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>.

Acesso em: 5 nov. 2016.

As ocupações e marchas que tomam conta do país não são um fenômeno exclusivo dos dias atuais. Em um país histórica e estruturalmente desigual a mobilização torna-se uma necessidade que dá esperança aos que defendem os interesses das classes subalternas. Isso é o que afirmava Freire, ao se referir às mobilizações do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em sua última entrevista, concedida a jornalista Luciana Burlamaqui, na TV PUC-SP, em 17 de abril de 1997, poucos dias antes de sua morte.

Na ocasião, declarou o educador pernambucano:

Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha que, como outras marchas históricas, revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados “sem terra”. Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio em seu tempo histórico de marchas. Marcha dos que não tem escola, marcha dos reprovados, marchas dos que querem amar e não podem, marcha dos que recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, as pedagogias contra-hegemônicas que estudamos e discutimos ao longo deste trabalho não contribuem, conforme nos lembra Gramsci (1915), com o “peso morto da história”, com a “matéria bruta que se revolta contra a inteligência”, isto é, esses ideários tomam partido diante das circunstâncias e se recusam à indiferença que permite e colabora com o infortúnio dos humildes. Tais ideários compreendem que o avanço das forças antipovo e antipátria não se estabelecem somente porque alguns grupos assim o desejam, mas porque uma massa de homens abdica de sua vontade e “[...] deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar” (GRAMSCI, 1915).

Ainda que algumas teorias contra-hegemônicas, como a PL, no nosso entendimento, disponham de limitações substantivas, dado seus atributos filosófico-epistemológicos, acabam por contribuir criticamente com a análise da sociedade e da educação, atuando com progressismo respeitável. Diante disso, destacamos que o momento pede união entre aqueles que defendem os interesses da massa e reafirmamos a necessidade de colaborar, no campo da educação, com a promoção de uma visão de mundo elaborada e capaz de captar as contradições sistêmicas para o avanço do gênero humano em direção às relações sociais plenas de sentido (DUARTE, 2016). Trata-se da concepção de mundo materialista histórica dialética que, no âmbito das teorias pedagógicas, serve de base e orientação para a PHC.

Em vista disso, temos a intenção de, em nossos estudos futuros, contribuir com a construção coletiva da PHC, e acreditamos ser de fundamental importância compreendermos e aprimorarmos as discussões, concernentes à filosofia da educação, que dizem respeito à interação entre as categorias trabalho, práxis, liberdade e realização humana para promoção omnilateral do gênero humano.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L.; LIMA, M.R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In. MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.p. 1-36.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In. \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1, p. 222-232.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. Cultura popular (verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 103-107.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964a**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964b**. Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CHASIN, J.; DANTAS, R. G.; MADEIRA, V. Caminhos de Paulo Freire, **Ensaio**, São Paulo, n. 14, p. 1-27, 1985. p.1-27. Entrevista com Paulo Freire.

CHAUÍ, M. Consultoria da vida e obra de Husserl. In: HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

COMBLIN, J. **Vocação para liberdade**. São Paulo: Paulus, 1998.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2006.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-153.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-23.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a.p. 37-57.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 149-165.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./jun. 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**

Campinas: Autores Associados, 2008.

FENELLON, D. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 367-368.

FOSTER, M. M. S. Educador/Educando (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 143-145.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 27-67.

FREIRE, A. M. A. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 205-245.

FREIRE, P. **As Marchas**: trecho da última entrevista. 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



- FRIGOTTO, G. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno:** decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 5 nov. 2016.
- GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, M.; FLORES, M.; TOLEDO, L. (Org.). **Da escola cidadã à cidade educadora:** a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2002.p. 11-17.
- GADOTTI, M. Escola (verbeta). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 154-156.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- GADOTTI, M. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro,** São Paulo, n. 4, p. 8-15, 2005.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GALLO, S. **O projeto fenomenológico de Husserl.** Campinas: Unicamp, 1991.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, A. **Os indiferentes.** 1915. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JONES, L. I. Libertação (verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 243-244.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LOWY, M. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17.
- MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008b.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. Cap. 6 (inédito).
- MARX, K. Teses sobre Feurbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: M. Claret, 2006.
- MAXIMO, A. C. **Intelectuais da Educação e política partidária**. Brasília: Líber Livro, 2008. Entrevistas inéditas com Carlos R. Jamil Cury, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Mário Sergio Cortella, Paulo Freire e Selma Garrido Pereira.

- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MILIBAND, R. Fukuyama e a alternativa socialista. In: SADER, E. (Org.). **O mundo depois da queda**. 2.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2006.
- OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.
- PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PASQUALINI, J. C.; XAVIER, L. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.
- PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- ROMÃO, J. E. Paulo Freire, educador ou pensador do século XX. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002. v. 1, p. 283-322.
- ROSSATO, R. Práxis (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 325-327.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980. p. 15-29.
- SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.).

**Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-38.

SAVIANI, D. **Autobiografia.** 1992. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012d. p. 121-149.

SAVIANI, D. **Democracia e educação no Brasil:** desafios do momento atual. Disponível em: <<http://www.grabois.org.br/portal/artigos/153047/2016-09-20/democracia-e-educacao-no-brasil-os-desafios-do-momento-atual>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-37.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012c. p. 59-87.

- SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 163-203.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.
- SCHUGURENSKY, D. Escola cidadã (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 156-158.
- SILVA, W. T. A militância das palavras: imprensa católica de esquerda no pré-golpe de 1964. **Alceu(online)**, Rio de Janeiro, v. 11. n. 21. p. 5-15, out. 2010.
- SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.
- SOUZA, A. I. **Paulo Freire, vida e obra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- SUNG, J. M. Liberdade (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 241-243.
- VIDAL, D. G (Org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor, 1991.
- ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação da Paulo Freire e o marxismo. **Quaestio (Uniso)**, Sorocaba, v. 9, p. 101-122, 2007.
- ZITKOSKI, J. J. Dialética (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 115-117.

## ANEXO

DISCURSO DO PROFESSOR PAULO FREIRE, EM ANGICOS,  
AO ENCERPAMENTO DO CURSO DE ALFABETIZA-  
ÇÃO DE A D U L T O S

Senhor Presidente, Senhores Governadores. É com muita satisfação e também com humildade, sobretudo humildade, que dirigimos nossas palavras, tentando numa síntese, fundamentar o Sistema de educação em que está contido o método ecletico, com que estamos conseguindo, quase resultados mágicos, mas que, na verdade, não são mágicos, porque fundamentados em princípios de ordem científica, filosófica.

Esta satisfação sobretudo resulta de que este trabalho feito em Angicos, feito em Natal, feito em João Pessoa, feito no Recife, é um trabalho que traz a este sertão do Rio Grande do Norte, a Universidade do Recife. A Universidade do Recife, consciente da sua tarefa a cumprir, renuncia ao saber exotérico e alienado que caracteriza ainda as Universidades brasileiras e volta-se para o povo que é a fonte realmente, onde temos que beber a autenticidade da nossa sabedoria universitária. Já não é possível neste país, fazermos educação tímida, educação de "deixa como está para ver como fica", porque temos um povo que existe hoje, Senhor Presidente, um povo que decide, um povo que se levantou, um povo que começa a tomar a consciência de seu destino e começa a interferir no processo histórico brasileiro irreversivelmente. E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação - da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa. - Esta então é uma contribuição que a Universidade do Recife traz ao país, com a consciência da humildade que ela deve ter nos seus trabalhos. Traz ao país para que outros educadores, partindo do ponto a que chegamos tragam as suas contribuições.

Em linhas gerais este sistema se fundamenta em alguns poucos postulados. Um deles está exatamente em que todos nós sabemos, que normalmente o homem se põe diante de sua realidade externa, respondendo aos desafios desta realidade externa e quando ele trava com ela uma relação de sujeito para objeto, ele faz uma relação de conhecimento. Esta relação tanto faz um pro-

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 - 2.º andar cj. 7  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5588  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: ipf@paulofreire.org

fessor universitário, como faz um homem analfabeto. A diferença é que o professor universitárioapanharia "via crítica" o objeto do conhecimento e o homem analfabeto seria impressionado sensivelmente e daí a compreensão que este homem haverá de ter da sua realidade externa, é uma compreensão predominantemente mágica e predominantemente emocional. O que importa então na educação, é propiciar a este homem uma via crítica de saber, através de que ele transforme um saber puramente opinativo e existencial num saber reflexivo e isto ele faz rapidamente, desde que nós tenhamos um método ativo de educação, que o leve a organizar o seu pensamento e o fazer crítico, portanto, a poder decidir e a seguir a poder optar. Um outro dado é exatamente o da relação que há de existir entre educação e cultura, uma relação que é dialética, - realmente.

Ao mesmo tempo em que a educação responde ao desafio do contexto, ela também interfere no contexto e não há educação que seja instrumental, que seja eficiente, se esta educação não trava esta relação. Por isto mesmo é que no método de alfabetização, tendo que conseguirmos as palavras chamadas geradoras, a partir de que poderíamos deflagrar o processo de combinações fonêmicas, com que faríamos o aprendizado da leitura e da escrita, nós partimos de um levantamento do universo vocabular do grupo e da área que vai alfabetizar-se. Escolhemos, então os elementos básicos que devem ser postos como palavras geradoras e criamos situações sociológicas típicas, da área que vai ser alfabetizada, e daí em diante começamos o trabalho que é sobretudo ativo e em que o homem é chamado ao diálogo e à análise das situações postas diante deles, como situações desafiadoras. O primeiro debate que nós deveríamos travar com o grupo de homens analfabetos, para que motivássemos este grupo a ter uma apetência maior, sobretudo e de áreas rurais, haveria de ser com debate, depois do qual se pudesse situar o homem criticamente na sua realidade contextual e depois de que se pudesse superar um certo pessimismo, uma certa descrença, um certo fatalismo do homem analfabeto, que é um homem fora do seu tempo e só assim pudésemos inseri-lo, incorpora-lo ao seu tempo, fazendo-o sujeito do seu tempo e não objeto deste tempo. O primeiro debate então seria e será e vem sendo e continuará a ser um debate em que podemos dar o conceito antropológico de cultura a um homem analfabeto. E desta forma - nós já começamos a pôr abaixo certas afirmações de certos tabús de uma Universidade descrente do povo, que se põe numa torre de marfim e que desenvolve uma sabedoria exotérica que já não tem sentido num país como este. Eu vou projetar apenas um "slide" -

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05508-900 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: ipfi@paulofreire.org

porque o tempo não permite dar sentido e mostrar a V. Excia. e aos presentes, aqui nós temos um slide representando o homem típico de Angicos, com a sua cara de sertanejo, e em torno do homem uma série de seres ou de objetos ligados a ele por uma seta. A intenção nossa com uma projeção desta não é propriamente a de fazermos uma descrição do que aqui está, mas desafiar os grupos que estão conosco, em torno desta situação, que é uma situação que pode ser muito bem apreendida e provocar um debate através do qual nós vamos arrancando quase socraticamente o que este grupo percebe do que está aqui. Então numa primeira etapa, a reação é sempre descritiva e não há mal nenhum e é até bom, porque a primeira fase assim de uma tentativa de organização de pensamento seria exatamente delimitar uma situação dada, descrevê-la, defini-la, buscar as explicações que há nela. Isto o adulto faz dizendo que vê o homem, e eu insisto... (temos aqui um pequeno trecho que não foi captado pelo gravador) ...

A intenção nossa quando formulamos essa primeira situação era exatamente levar pelo debate o grupo a perceber que o homem é na verdade um ser de relações, é um ser que trava relações com a sua realidade exterior, que existe mesmo e diante da qual ele está, mas sobretudo com a qual ele está, esta proposição com eu faço questão de enfatizar, sugere exatamente este traço que há e que o homem tem, que todos temos com a realidade exterior que existe e de que resulta um crescimento que o homem faz ao mundo da natureza ou a esta realidade exterior que está diante dele e ele não vê. Será exatamente este outro mundo que o homem faz, a partir das relações que ele trava com a realidade exterior, que vai constituir o domínio da cultura, não há dúvida nenhuma. Por outro lado estas setas sugeririam também o que numa linguagem um tanto acadêmica eu diria a auto-consciência e a consciência disto. Pois bem meus senhores, perguntando-se de modo geral no grupo de analfabetos o que significam estas setas eles têm respondido sistematicamente que estas setas significam o juízo ou a ciência do homem e eu desafiaria a qualquer filósofo, que me provasse que com esta formulação de ciência e juízo do homem, o homem comum não estaria dando a nós uma tradução da nossa formulação acadêmica consciente, auto-consciente, inconsciente, etc. Na verdade é isto mesmo. O que falta apenas é o homem comum perceber depois que isto é na verdade o conhecimento próprio que o homem tem depois do conhecimento que o homem tem com o mundo que está em torno dele. E a partir destas análises das relações que o homem trava com a realidade exterior, nós levamos então o homem a descobrir que nesta realidade exterior há "n" coisas que ele não fez e há "n" coisas que ele fez e os seus

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Cora, 550 2.º andar cj. 27  
 Tel.: (11) 3021-5535 Fax: (11) 3021-5589  
 05388-100 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: inf@ipf.freire.org



antepassados fizeram e ele vem refazendo e reconstituindo e aí insistimos já no papel criador do homem, no papel recriador do homem, na possibilidade de interferência, neste contexto que ele fez, mas que ele altera através da tecnologia, através da ciência, através da sua capacidade de criar. Depois que se debate isto, eles descrevem aqui com muita facilidade porque está muito óbvio que aqui o homem fez a casa e a cacimba. Não fez a árvore, não fez o homem, não fez o pássaro, não fez o porco. A partir daí então começamos a definir os dois mundos; o mundo da natureza e o mundo da cultura e o homem então se integra, a pouco e pouco nos debates, como um ser realmente capaz de criar. Por isso é que aqui em Angicos, como em Recife também, como em João Pessoa, temos ouvido afirmações como esta que eu vou dar daqui, de um homem de Angicos. Ao debater o slide sobre conceito de cultura, ele afirmou: "Faço sapato e tenho o mesmo valor do doutor que faz livros? E é mesmo não há dúvida nenhuma de que é. O homem sente-se então capaz, um ser que participa do seu processo. Podemos através da educação apanhá-lo num estado que eu chamaria a emergência do povo no processo histórico de que ele estava imerso, até pouco tempo atrás, quando não havia povo no sentido sociológico e nós éramos sobretudo sociedade fechada. O que se está podendo conseguir fazer com uma educação desta é apanhar este povo que está emergido este povo que existe hoje, este povo que faz greve, este povo que dá posse a um Presidente de República, este povo que derruba um governo e põe outro no poder, este povo que é sujeito da sua história. O que nós estamos podendo fazer com uma educação desta, corajosa, uma educação que não é tímida, porque não é possível timidez num país que está em trânsito como está o Brasil hoje. O que esta educação está podendo fazer é apanhar este povo emergido e inseri-lo no processo histórico. Inserir-lo quer dizer propiciar a ele oportunidade em que ele se faça agente da sua história, em que ele se faça sujeito da sua história. Seguem-se outros slides que evidentemente eu não focalizarei aqui porque V. Excia. não vai poder demorar. Eu vou falar só aqui a respeito deste, porque V. Excia. não está aqui para ouvir uma aula sobre conceito de cultura. Projetado este slide, já dizem aqui - o que é uma coisa impressionante para mim - formidável, impressionante é que eles descrevem já o que é natureza e o que é cultura e afirmam com absoluta paz, que aqui natureza se representa pelo homem, pelo pássaro e pelo resto que o circunda e a cultura se representa no arco e na flecha, e na vestimenta do índio. Em Natal, num dos círculos de cultura, realizado lá pelo prefeito Djolma Maranhão, eu tive oportunidade de vê-lo um jovem perguntando a um homem qual a diferença entre as penas do índio e as penas do passarinho e ele responder: "As penas do passarinho são da natureza; as penas do índio são da cultura;

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: ipf@paulofreire.org

O índio matou o pássaro, tirou as penas do pássaro, juntou uma com outra, amarrôu no cinto, vestiu-se com ela, trabalhou, criou, fez cultura." Isto foi dito, talvez não com a ênfase que eu estou dizendo, mas com uma paz, uma paz de quem já sabe. A intenção nossa, se V. Excia. me permite projetar ainda um outro slide. A intenção nossa após aquele primeiro slide em que o índio aparecia e logo de pois este caçador, ambos caçadores, mas agora o que interessava a nós era mostrar já uma diferença que eu chamaria de fisiológica entre os dois caçadores e preparar uma diferença que eu chamaria aqui numa linguagem também acadêmica, de ontológica, entre estes dois e o terceiro que surgirá, que é um gato. Mas, aqui já entra, então - quando eles caracterizam o que é objeto de cultura e falam na espingarda, aqui já se entra no debate da presença da tecnologia. O que se pode fazer? Já se discute, por exemplo, que o homem pode dominar a sua ambiência, que o homem pode dominar esta realidade às vezes agressiva, com a qual ele está e na qual ele está. Já se fala em SUDENE, por exemplo. É preciso interpretar, que o Ministro Celso Furtado me ouça, é preciso que se interprete ao máximo a este país, e a este Nordeste a tarefa de planejamento que a SUDENE vem desenvolvendo neste país e que mesmo que ela apresente os seus pecados, mesmo que ela apresente as suas falhas, só o planejar já sugere uma posição e uma atitude diferente, uma atitude na verdade - progressista, de que este país precisa e sem a qual este país feneceria. Mas como este país não vai fenecer nós temos que fazer exatamente planejamentos e aqui através disto nós podemos e temos levado, temos conseguido o debate, até falar numa atitude de planejamento, se discutir um pouco de SUDENE, com relação a isto que aqui está. Houve aqui uma crítica interessante de um dos homens de Angicos, que eu nunca esqueço. Projetada esta situação ele disse que este homem não tinha muita cultura. E perguntou-se porque e ele disse: "eu nunca vi matar porco de espingarda". Foi um defeito, um cochilo do artista, mas aqui eles confirmam o que eles aprenderam já sobre cultura e natureza. Falam no chapéu, na vestimenta do homem, no bernal, na face, na espingarda, como objetos de cultura, - mas sobretudo eles estão absolutamente certos de que a cultura é - resultante do seu trabalho, de que todos temos cultura, de que é tão cultura esta espingarda, de que é tão cultura aquele arco; como é cultura um quadro de Portinari, como é cultura Valgo que - Beethoven entou, como é cultura um poema de Bandeira. Aí a diferença apenas é numa gradação estética da criação, mas o poder criador este existe no homem que fez o tacaço, como existe no artista que fez uma obra de arte. E assim Senhor Presidente, sucessivamente se passa mais uns cinco slides no máximo e com o debate e é preciso - que eu afirme bem que neste sistema nós não fazemos discurso, não

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: ipf@paulofreire.org

fazemos aula, porque inclusive o que nós estamos conseguindo é uma espécie de subversões legítimas. Nós superamos a escola pelo que - nós chamamos círculos de cultura, superamos o professor pelo que - nós chamamos de coordenador de debates, superamos o aluno pelo que nós chamamos de participantes de grupos, superamos a aula pelo diálogo, superamos o programa acadêmico por situações sociológicas de saídas que nós temos diante dos grupos com quem nós provocamos e arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria opinativa e existencial do povo. Depois que discutimos este conceito antropológico de cultura, então concluímos dizendo ao povo que cultura não é só o que o homem faz espiritualmente ou materialmente, mas cultura também é a soma que fazemos todos nós, sistematicamente de - uma experiência humana e aí caímos na democratização da cultura - que é absolutamente inadiável, porque é uma dimensão do processo - geral de democratização fundamental em que este país está inserido queiram ou não queiram os donos do mundo. O país está inserido num processo de democratização fundamental de que a cultural, de que a econômica, de que a política, de que a social são dimensões componentes do conceito geral e democratização fundamental. E aí partimos então para o conceito de democratização cultural e dizemos que democratizar a cultura será sobretudo espalhar a todos os brasileiros, os instrumentos com que eles possam fazer isto, com que eles possam adquirir uma sabedoria sistematizada. E a partir então do - outro encontro, começamos então a fase de alfabetização mesma , que parte de uma realidade contextual, que parte de algo que o povo existe. Esta por exemplo é a primeira palavra, a palavra geradora com que nós deflagramos o processo de alfabetização de bolota, a palavra bolota. A palavra bolota deve ser uma corruptela de bolota. Não importa a nós educadores se é corruptela ou não é, o que importa é que esta palavra é funcional no universo de Angicos. E a bolota é enfeito de rãde, como é este aqui enfeito de chibata, que eles fabricam. A primeira situação sociológica é típica de Angicos em que um homem, um sertanejo montado no seu jumento passa por dentro de uma das ruas de Angicos. Não se fala com a projeção deste - slide. Não se fala em bolota, em coisa nenhuma e deixa-se que o povo seguindo a mesma orientação do método, debate o que aqui está e aqui se discute desde tração animal, a motor, depois se discute Nordeste, se discute defasagem Centro-Sul, desproporção entre Centro-Sul e Nordeste Brasileiro; se discute planejamento; se discute SUDENE; se discute participação do povo no trabalho dele; respeito - que se há de ter a este trabalho criador do povo; justiça a este - trabalho; Até que se chega à fixação e à visualização da palavra - bolota. Visualizada a palavra bolota que eles nos debates já citaram várias vezes, porque inclusive ela está aqui, ela é um concei-

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: ipf@pau@freire.org

to, que existe para eles. Passa-se então, para outro slide em que a palavra bolota aparece sozinha, depois se decompõe a palavra, bolota nos seus fonemas básicos, se passa então a falar nas famílias fonêmicas, surgem então as famílias ba, be, bi, bo, bu; la, le, li, lo, lu; ta, te, ti, to, tu. Com isto se vai levar o homem a uma descoberta, altamente importante para uma língua silábica como a língua portuguesa. É a de que o mecanismo de composição das línguas silábicas é o de combinações fonêmicas. E não precisa que nós digamos estes nomes a eles evidentemente. Eles vão descobrir depois que estudam todas as famílias do b - ba, be, bi, bo, bu; do l - la, le, li, lo, lu; do t - ta, te, ti, to, tu; etc, e que nós ponemos aqui - então noutro slide, completas. Então eles descobrem, que é juntando um fonema deste com outro fonema que eles vão criando vocábulos dentro da sua língua. Então eles descobrem o que podem fazer. Aqui eles aliás constroem bolota na primeira aula, aliás no primeiro debate eles constroem bala, bata, etc., vão construindo "n" vocábulos que eles sabem, porque como dizia o senhor Gilson Amado, quando me entrevistava o mês passado no Rio, não há analfabetismo oral realmente. Parece muito óbvio isto, mas é uma obviedade fundamental. O homem que sabe dizer problema, no dia em que mesmo que não tenha estudado ainda os fonemas complexos, ele descobre que juntando um fonema com outro ele criou a palavra bolota, ele que pronuncia problema, escreve problema. E isto nós temos provado aqui. Quer dizer, não é adivinhação, nem nós estamos falando de hipótese, nós estamos fazendo um relatório. Isto existe. Nós estamos conseguindo botar abaixo uma série de tabus metodológicos, uma série deles. E aqui começam um jogo intelectual muito interessante que é o de criarem palavras. Concluindo ou apenas gostaria de citar duas coisas daqui do Angicos. É que quando os homens começam a criar palavras, eles criam às vezes palavras que são apenas vocábulos, mas que não são conceitos; ora são conceitos do seu universo, não são do nosso. Eles chamam a estas palavras que não existem e que eles criaram e depois descobrem que não têm uma existência funcional, eles chamam de palavras mortas e chamam as palavras que existem de palavras de pensamento. No que há aliás uma coisa até certo sentido poético e daí em diante, Senhor Presidente apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens do Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V. Excia., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes pegam um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderaram do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar precisamente medida em que estes candidatos revelam uma possibilidade de realmente e de leal-

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
 Rua Cerro Corá, 550 - 2.º andar cj. 22  
 Tel: 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
 05.000-000 - São Paulo - SP - Brasil  
 E-mail: ipf@paulofreire.org

mente servir ao povo e servir a ele mesmo.

JOÃO GOULART

Eu considero encerrada a 40ª aula, com as minhas expressivas congratulações ao nosso eminente professor Paulo Freire, depois da sua brilhante aula e a todos os agradecimentos do Presidente da República e os meus parabens por vêr que os conhecimentos do grande mestre e de todos os professores foram transmitidos em grande parte a 300 homens e mulheres que hoje já podem ser considerados e se consideraram de fato alfabetizados. Muito obrigado.

**INSTITUTO PAULO FREIRE**  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
054-1-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: inf@paulofreire.org