

O pensamento educacional contra-hegemônico na América Latina: algumas considerações comparativas entre a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica

Counter hegemonic educational thought in Latin America: some comparative considerations between liberating pedagogy and critical historical pedagogy

Pensamiento educativo contrahegemónico en América Latina: algunas consideraciones comparativas entre la Pedagogía Liberadora y la Pedagogía Histórico-Crítica

Robson Machado¹

Resumo

Neste artigo, busca-se evidenciar a importância do pensamento educacional contra-hegemônico na América Latina em contexto de crise estrutural do modo de produção capitalista. Observa-se, ante o recrudescimento da ideologia neoliberal e neoconservadora, os ataques perpetrados contra a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica. Argumenta-se que as teorias pedagógicas em questão tornaram-se alvos da racionalidade burguesa em função do seu comprometimento com a educação e a emancipação da classe trabalhadora. Acusa-se a classe dominante de tentar atribuir equivalência entre o pensamento libertador e o histórico-crítico, sonhando as suas diferenças relativas à fundamentação filosófica e às formulações pedagógicas. À vista disso, toma-se como orientação a produção intelectual de Paulo Freire e Dermeval Saviani, bem como a de seus comentadores e colaboradores, a fim de se estabelecer comparações sumárias entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica. Para tanto, elege-se como objeto de análise as concepções de escola, de trabalho educativo, de conhecimento e de liberdade. A partir de uma abordagem teórico-bibliográfica guiada pelo materialismo histórico-dialético, conclui-se em defesa da educação contra-hegemônica e da imprescindibilidade das teorias analisadas para o desenvolvimento de uma prática social mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Liberdade; Trabalho educativo; Conhecimento; Escola.

Abstract

This article seeks to highlight the importance of counter hegemonic educational thought in Latin America in the context of the structural crisis of the capitalist mode of production. Facing the upsurge of neoliberal and neoconservative ideology, it observes the attacks perpetrated against liberating pedagogy and historical-critical pedagogy. It is argued that the pedagogical theories in discussion became targets of bourgeois rationality based on their commitment to education and the emancipation of the working class. Accusing the dominant class of trying to attribute equivalence between liberating and the historical-critical thoughts, neglecting their differences concerning philosophical foundations and pedagogical formulations. In this regard, it takes as orientation the intellectual production of Paulo Freire

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas/SP, Brasil.

E-mail: robsonmachado.historia@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5866-2734>

and Dermeval Saviani, as well as that of their commentators and collaborators, in order to establish summary comparisons between liberating pedagogy and historical-critical pedagogy. For this purpose, it elects as its object of analysis the conceptions of school, educational work, knowledge, and liberty. From a theoretical-bibliographical approach guided by historical-dialectical materialism, it concludes in defense of counter hegemonic education and of the essentiality of the analyzed theories for the development of a more fair and egalitarian social practice.

Keywords: Liberty; Educational Work; Knowledge; School.

Resumen

Este artículo busca resaltar la importancia del pensamiento educativo contrahegemónico en América Latina en el contexto de la crisis estructural del modo de producción capitalista. Frente al resurgimiento de la ideología neoliberal y neoconservadora, observa los ataques perpetrados contra la pedagogía liberadora y la pedagogía histórico-crítica. Argumenta que las teorías pedagógicas en cuestión se convirtieron en objetivos de la racionalidad burguesa debido a su compromiso con la educación y la emancipación de la clase trabajadora. Acusa a la clase dominante de intentar atribuir equivalencia entre el pensamiento liberador y el histórico-crítico, ocultando sus diferencias en términos de fundamentos filosóficos y formulaciones pedagógicas. En vista de ello, toma como pauta la producción intelectual de Paulo Freire y Dermeval Saviani, así como la de sus comentaristas y colaboradores, a fin de establecer comparaciones sumarias entre la pedagogía liberadora y la pedagogía histórico-crítica. Por ello, elige como objeto de análisis las concepciones de escuela, trabajo educativo, saber y libertad. A partir de un abordaje teórico-bibliográfico orientado por el materialismo histórico-dialéctico, concluye en defensa de la educación contrahegemónica y la indispensabilidad de las teorías analizadas para el desarrollo de una práctica social más justa e igualitaria.

Palabras-clave: Libertad; Trabajo educativo; Conocimiento; Escuela.

Introdução

O presente texto busca contribuir com as discussões relativas ao pensamento educacional contra-hegemônico latino-americano. À vista disso, toma como referência as obras dos professores Paulo Freire e Dermeval Saviani, ambos precursores de teorias pedagógicas amplamente comprometidas com as necessidades da classe trabalhadora.

Este estudo se desenvolve em contexto de profunda crise da sociabilidade burguesa e consequente recrudescimento da ideologia liberal. A burguesia, na tentativa de manter a sua hegemonia de classe e criar, uma vez mais, consenso entre os trabalhadores, mobiliza os seus aparelhos privados e os órgãos de Estado sob o seu controle com o intuito de anular a resistência dos de baixo, negando-lhes, na seara educativa, o acesso à ciência, às artes e à filosofia.

Disso decorrem as posições difundidas, especialmente a partir da crise de 2008 e do impedimento extra-constitucional de Dilma Rousseff, em agosto de 2016, que buscaram deslegitimar e atacar os intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, bem como todo o conhecimento científico capaz de desmistificar as relações de opressão e exploração ora reinantes.

Tal fenômeno, chamado por Duarte (2018) de “obscurantismo beligerante”, expressa-se na prática social mediante a irracional mobilização de setores conservadores e reacionários que, no limite, têm sustentado movimentos neofascistas e governos fascistizantes que submetem o conjunto da população não só à miséria, ao desemprego e à vulnerabilidade sanitária, mas ao racismo, à xenofobia, à misoginia e a toda sorte de preconceitos (MOLL, 2015).

A rigor, o obscurantismo beligerante, orquestrado pela classe dominante a partir da aliança entre os liberais e os conservadores, tem o objetivo de salvaguardar a ordem econômica capitalista utilizando-se, para isso, de setores populares comprometidos com defesa da família tradicional e dos “bons costumes” - este entedido como contrário à legalização das drogas, do aborto, das uniões homoafetivas etc.

Ante a crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002, p. 797) desta ordem societária, isto é, uma crise que “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes e subcomplexos”, a classe dominante tenta recompor-se como classe dirigente, recrudescendo a ideologia liberal para convencer a coletividade do caráter efêmero da própria crise. Dessa forma, as elites circulam a narrativa de que a crise é apenas a expressão de uma disfunção econômica e/ou administrativa, sendo possível solucioná-la a partir de reformas no âmbito do Estado². Em suma, as reformas que as elites pretendem implantar com o apoio dos trabalhadores servem para conter a crise para os capitalistas, mas têm, por consequência, o aprofundamento das adversidades para os que vivem do trabalho, uma vez que da superexploração advém a possível contenção da queda tendencial da taxa de lucros.

Por outro lado, conforme assevera Saviani (2017), as lideranças da classe dominada tenderão a explorar o momento de crise para desnudar as contradições sistêmicas e denunciar a impossibilidade de solucionar os problemas estruturais desta sociedade sob a autoridade instituída, tencionando, portanto, a mudança social. Essa função têm cumprido, no campo

² Vide as reformas instituídas a partir de 2016, tais como: previdenciária, trabalhista, tributária e na própria educação (Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Projeto Escola Sem Partido).

educacional, as pedagogias libertadora e histórico-crítica, tanto pelo seu compromisso com a educação do povo trabalhador, quanto pela denúncia que realizam às injustiças sociais.

Não por acaso, com o acirramento do embate entre o capital e o trabalho, as forças da reação abateram-se sobre o legado da pedagogia libertadora e de seu precursor, o professor Paulo Freire, a fim de, sem sucesso, boicotá-los no ambiente escolar e acadêmico. Conforme observou Machado (2020), empresários, reformadores da educação e representantes de governo³ associaram o Patrono da Educação Brasileira (2012) ao “marxismo cultural” e o atacaram vigorosamente, a despeito do sem-número de homenagens que lhe eram prestadas pela comunidade internacional⁴.

Nota-se que o ataque a Paulo Freire deu-se a partir de sua associação equivocada ao marxismo, ou seja, ao materialismo histórico-dialético. Entendemos que, sendo a proposta socialista tributária do legado intelectual e político de Marx e Engels, esses pensadores tornaram-se os primeiros inimigos da sociedade burguesa que, em seu evidente processo de esgarçamento, teme a superação das relações de produção capitalistas. Logo, aqueles que denunciam a barbárie em curso e defendem, a partir de uma perspectiva humanista, a sua superação, recebem a alcunha de comunistas e passam a ser perseguidos. Tal estratégia vislumbra consolidar a concepção neoliberal, tornando-a unânime e incontestável, ao mesmo tempo em que concorre para prevenir toda a população contra a alternativa socialista. Disso decorre o fato que em momentos como esse instaura-se um verdadeiro “caça às bruxas”, reeditando-se, como observaram Marx e Engels (2018) no século XIX, o “fantasma do comunismo”. Nessas circunstâncias, tanto a proposta pedagógica histórico-crítica, de reconhecida inspiração marxista, como a libertadora, ancorada no existencialismo cristão, são atacadas e os seus representantes envilecidos nas escolas e universidades.

A pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica

³ O Ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro, se referiu ao educador pernambucano como “energúmeno” (UOL, 2019) e Abraham Weintraub, Ex-Ministro da Educação, disse que a imagem de Freire representava “o fracasso total e absoluto” (O GLOBO, 2019), que o educador era “feito, fraco e não tem resultado positivo” (PUTTI, 2020).

⁴ Cabe destacar que Freire é o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo (PAULO, 2018), dá nome a centros de estudos na Alemanha, Portugal, Finlândia, África do Sul, Áustria, Holanda, Estados Unidos e Canadá, além de ser homenageado em monumento público em Estocolmo, na Suécia (PAULO, 2019). Em 2016, a obra **Pedagogia do Oprimido** entrou para a lista das cem obras mais citadas na língua inglesa (SÓ UM LIVRO, 2016). Ademais, Freire recebe o título de doutor *honoris causa* em pelo menos 35 universidades (UOL, 2019).

Nas circunstâncias aqui referenciadas, a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica são, mais uma vez, entendidas como propostas equivalentes, como se dispusessem de uma mesma fundamentação teórico-metodológica e, com efeito, de uma compreensão similar a respeito da didática, do trabalho educativo, do objeto e do conteúdo da educação, da função da escola na sociedade de classes etc. Tal associação, contudo, não exprime apenas um equívoco dos segmentos conservadores e reacionários, mas tem sido consumada entre os setores populares, razão pela qual tem sido recorrente entre os representantes dessas teorias pedagógicas a necessidade de anunciar as suas aproximações e distanciamentos. O próprio professor Saviani, por ocasião da comemoração dos 30 anos da publicação da obra **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** (SAVIANI, 2012), em 2021 - ano em que, coincidentemente, completou-se 100 anos do nascimento do professor Paulo Freire – foi convidado a falar a respeito das convergências e diferenças entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2021).

Segundo Saviani (2021, p.171), no que respeita a suas convergências, destaca-se o fato de que “ambas as pedagogias se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população entendendo a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão a que estão submetidos na sociedade atual”. Ainda conforme o autor, ambas defendem a educação como instrumento de conscientização das camadas populares, como mediação necessária ao desenvolvimento da autonomia dos homens do povo, a fim de que eles possam tomar para si as decisões relativas ao próprio futuro (SAVIANI, 2021). Dessa forma, a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica enxergam a educação como uma ato político e denunciam o papel alienante da educação dominante que, travestida de neutralidade e desinteresse, contribui para conformar os trabalhadores empobrecidos à ordem existente.

Em contrapartida, as teorias educacionais em questão têm fundamentos filosóficos diferentes, o que implica formulações pedagógicas igualmente diversas. Machado (2019) explicitou tais diferenças ao analisar os fundamentos da pedagogia libertadora, demonstrando a sua relação com a fenomenologia e com o existencialismo cristão. Nesse estudo, o autor demonstrou, ainda, as divergências entre o ideário libertador e a filosofia marxista, contrapondo as suas perspectivas ontológicas e epistemológicas, o que, em suma, diferencia também a teoria de Paulo Freire da pedagogia histórico-crítica.

Considerando os estudos progressos, neste texto abordaremos as diferenças entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica que decorrem das divergências existentes entre os seus fundamentos filosóficos e que se expressam, mais significativamente, em suas formulações educativas. Para tanto, respeitando os limites deste artigo, nas linhas subsequentes realizamos a contraposição sumária e didática da concepção dos respectivos ideários pedagógicos no que concerne à instituição escolar, ao trabalho educativo, ao conhecimento e à categoria liberdade. Ao fazê-lo, tomamos como referência a produção intelectual de Freire e Saviani, bem como a de seus comentadores e colaboradores.

A escola para a pedagogia libertadora

No transcurso da formulação da pedagogia libertadora a concepção de escola se altera, sendo possível identificar uma ampliação e até mesmo uma mudança na compreensão de Freire a respeito da escola como instituição formadora. Apesar disso, permanece na pedagogia libertadora a sua anteposição à educação não escolar, que para o seu precursor era sinônimo de educação popular.

Em suas primeiras obras, portanto no início da formulação da pedagogia libertadora, Freire encara a escola como sinônimo de escola tradicional burguesa, como local de desenvolvimento da pedagogia tradicional e, por isso, mostrou-se crítico feroz dessa instituição, entendendo-a como lugar de repressão e silenciamento.

Para Freire, a escola era uma instituição onde se transmitia conteúdos desconexos da realidade, onde se negava a cultura popular, desvalorizando o conhecimento dos trabalhadores comuns em nome da erudição. A escola, portanto, perfazia a segregação entre os “oprimidos”, detentores do “saber de experiência feito”, e os “opressores”, possuidores do conhecimento científico. Por esses motivos, a pedagogia libertadora chegou a advertir que a escola tinha um caráter reprodutor das relações sociais capitalistas, sendo uma instituição com severas limitações enquanto contribuinte das transformações estruturais da sociedade.

Nesse contexto, ocorre 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**⁵ (ILLICH,

⁵ 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).

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 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 e assembleias populares. Em vista disso, afirmava ter superado a escola pelos “círculos de cultura” (FREIRE, 2011, p. 135), já que, para ele, a escola 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”, em promover um estabelecimento de ensino que ameaçasse os seus privilégios de classe. Nessa direção, expõe a necessidade da articulação entre a participação popular e a educação informal. Escola, doravante, seria todo o espaço que possibilitasse a conscientização do povo, e a escola clássica, a despeito de suas limitações, se converteria, também, em núcleo de organização popular.

Quando assumiu a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, Freire foi obrigado a voltar a sua atenção para educação de caráter escolar. Cria, então, um termo específico para

diferenciar a escola que pretendia construir, da escola existente, sinal de que, ao seu juízo, havia identidade entre escola e educação tradicional (MACHADO, 2016). 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, afirmou:

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, 2000 apud 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. Essencialmente, 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 geradores relacionados com situações reais e questões relevantes para os educandos em suas comunidades” (SCHUGURENSKY, 2016, p. 157).

Considerando a história da pedagogia libertadora (MACHADO, 2016), nos é possível afirmar que se nas décadas de 1950 e 1960 o seu cuidado 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, a partir desse momento, à cidadania pretendida pela Sexta República e enaltecida pela constituição de 1988.

Em suma, a importância das contribuições da pedagogia libertadora concentram-se na crítica à escola tradicional e nas suas sugestões a fim de construir uma escola humanista, participativa e alegre. A ação da pedagogia libertadora em defesa da educação passa pela reflexão sobre a escola e, sem essa reflexão, que se tornou também clássica para o

pensamento educacional brasileiro e latino-americano, não é possível avançar nos debates e propostas que se pretendem libertários.

A escola para a pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica compreende a escola como uma instituição clássica, isto é, como a materialização do que há de mais desenvolvido para o exercício da atividade educativa. Por essa razão, considerando as contradições próprias desta sociedade, entende que a escola tradicional foi apenas uma forma de escolarização dada pela pedagogia tradicional, sendo possível a sua superação crítica. À vista disso, adverte que a escola deve ser utilizada em benefício das classes trabalhadoras, contribuindo com um projeto de sociedade verdadeiramente emancipada.

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola tem sido associada à rigidez, à negação da liberdade e à coisificação 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 pedagogia histórico-crítica defende a escola como local central para o cumprimento do propósito da prática educativa que consiste em “[...] produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012). Nesse sentido, reconhecendo que é por meio da ação humana de modificação e apropriação da natureza que se constitui o mundo da cultura, advoga 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 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, grifos nossos).

Isso posto, para a pedagogia histórico-crítica 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, 2012, 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 pedagogia histórico-crítica de outras correntes da educação, entre as quais podemos identificar a pedagogia libertadora, é a ênfase dada ao papel da escola como promotora da socialização do saber sistematizado. Nisso insiste Saviani ao afirmar: “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, 2012, p. 17).

O trabalho educativo para a pedagogia libertadora

Na pedagogia libertadora a função 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, ela 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.

À vista disso, a pedagogia libertadora mostrou-se avessa, em função da sua orientação renovadora (MACHADO, 2019), aos vocábulos **professor** e **aluno**, por julgar que a eles estão intrínsecas as condições de **doadores** e **receptores** acríticos de conhecimento. É, portanto, sob a influência do movimento escolanovista, crítico da não centralidade do aluno no processo educativo, que Freire utiliza expressões como: “educador bancário”, “burocrata da mente”, “professor transmissor” etc. (FREIRE, 1996; 2000; 2005; 2011). Para Foster (2016, p. 144), essas expressões tornaram-se correntes entre os adeptos da pedagogia libertadora e buscam indicar que “o saber corresponde à doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, tipificando 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” e tenciona a horizontalidade da relação entre o professor e o aluno, como alude a expressão “educador-educando”. 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 posição acaba por ser perigosa, pois, ante a hegemonia do neopragmatismo na educação escolar, contribui para impedir que o professor faça o que, no nosso entendimento, é constitutivo da essência da atividade educativa, ensinar. O professor converte-se, então, 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 pedagogia libertadora, as alegações de que “ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão” e a de que “não existe saber mais ou saber menos, existem, sim, saberes diferentes.”

Dado o método de conhecimento da realidade da pedagogia libertadora, qual seja, a fenomenologia (MACHADO, 2019), aluno e professor passam a desvelar o objeto de estudo em conjunto, pois, a realidade é o 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 pedagogia libertadora encara o aluno e o professor é reflexo de sua inspiração escolanovista que, como adverte Saviani (2012b, p. 45) “[...] 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”.

É importante ressaltar que a forte influência do movimento escolanovista sobre a pedagogia libertadora manifesta-se na crítica à pedagogia tradicional e que a preocupação de seu precursor era elaborar uma teoria que atendesse as demandas de integração do povo trabalhador à sociedade a partir do que ele entendia ser a democratização das relações de ensino-aprendizagem. Daí o fato de ser classificada por alguns intelectuais como “escola nova popular”. Freire, evidentemente, não pode ser responsabilizado pela apropriação que os defensores das pedagogias da hegemonia (SANFELICE, 2011), a saber, as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2008), tem feito da pedagogia libertadora.

O trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica 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 seus alunos, dispõe de uma visão organizada e sintética da realidade, sendo capaz de agir intencionalmente para que eles elevem o seu modo de compreensão da realidade objetiva. Em outras palavras, “a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível” (SAVIANI, 2012b, p. 79), pois o professor e o aluno não estão em um nível de igualdade no início do processo educativo, embora essa igualdade seja possível, e esperada, ao término do trabalho educativo.

Para isso, a pedagogia histórico-crítica estimula a iniciativa dos alunos sem abrir mão da atividade docente, proporcionando a comunicação entre os alunos e o professor, sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente. Conforme Saviani (2012b, p. 69-70), a pedagogia histórico-crítica “[...] 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 agir sempre na intenção de atingir objetivos pré-estabelecidos⁶ 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 pedagogia histórico-crítica é promover o indivíduo, tornando-o capaz de conhecer a realidade social a fim de transformá-la, torna-se indispensável o domínio da ciência pelo professor, pois 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 Saviani (2012b, p. 80, grifos nosso):

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, 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.

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

⁶ 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).

Em síntese, para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo encontra a sua importância na reprodução da humanidade em cada indivíduo, ou seja, no ato de tornar os homens sujeitos contemporâneos do seu tempo e, portanto, conhecedores dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos necessários à transformação da prática social.

O conhecimento na educação libertadora

Há, como já sinalizado nas sistematizações anteriores, uma divergência entre os ideários libertador e histórico-crítico no que diz respeito à relação do conhecimento com a educação escolar. Neste texto, abordaremos o distanciamento entre as duas correntes a partir do entendimento relativo à cultura popular e à cultura erudita.

Na pedagogia libertadora a **educação popular** se viabiliza a partir das **manifestações culturais espontâneas** do povo, isto é, 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. Assim, quando a cultura erudita é transmitida à população está sempre situada em um patamar elevado da hierarquia dos saberes, correspondendo ao 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).

Ao considerar os diferentes tipos de saberes elaborados na vida cotidiana, a pedagogia libertadora reconhece que o senso comum das massas abriga elementos que devem ser rejeitados por manifestarem uma “consciência ingênua” que impede os indivíduos de transitarem à “consciência crítica” (FREIRE, 2011). Apesar disso, não abjura a cultura popular, ao contrário, defende que ela deve ser reconhecida e respeitada pelos “coordenadores de debate” como expressão 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 dominante, rege-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 e denunciante de suas condições de opressão.

A cultura erudita, na concepção da pedagogia libertadora, é encarada como cultura opressora e, portando, perde a sua validade para os filhos da classe trabalhadora. Assim, ainda que não tenha a intenção, em nome da cultura popular e comunitária, concorre para a negação da universalização do patrimônio cultural da humanidade apropriado privadamente pela classe dominante. Daí o fato de Duarte (2012, p.160) afirmar 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”.

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). Em outras palavras, a educação popular deve tomar como referência a comunidade, o que implica, no nosso entendimento, estabelecer limites comunitários à criticidade, uma vez que para Freire a educação de cultura popular:

[...] 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 (BRANDÃO, 2016, p. 107).

Sob tal prisma, o conteúdo da educação consiste no objeto do diálogo conscientizador (saber experiência feito) que, determinado pela concepção fenomenológica, supostamente permite a ampliação quantitativa da capacidade de percepção (sentidos) dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Logo, a possibilidade de ultrapassar as barreiras do senso comum são bastante limitadas, 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 empírica do mundo (objeto).

O que para o processo de alfabetização mostrou-se bastante proveitoso, pode resultar limitado em outros níveis de ensino. Se não há apropriação do conhecimento objetivo pelos aprendizes, não se pode mudar a realidade objetiva, portanto, as alterações na prática social tornam-se restritas. O conhecimento, por consequência, passa a ser expresso nas manifestações culturais locais e interpretações subjetivistas da realidade sem a 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.

O conhecimento na educação histórico-crítica

Por compreender que a **educação popular** é a **educação para o povo**, para os filhos da classe trabalhadora, a pedagogia histórico-crítica postula que tal atividade deve ocorrer no ambiente mais apropriado para transmissão-assimilação do conhecimento, a saber, a escola.

Entendendo que a reflexão a partir do senso comum é insuficiente para o desvelamento da realidade, a pedagogia histórico-crítica defende que o conteúdo a ser transmitido pelas escolas aos indivíduos diz respeito ao **saber objetivo**, pois somente com a aquisição do saber objetivo é que se torna possível o conhecimento da **realidade objetiva**. Nesse sentido, o conhecimento em sua forma mais elaborada, que fora apropriado na sociedade de classes pela burguesia, deve ser socializado com os filhos da classe trabalhadora, tornando-se conhecimento pertencente a todo o gênero humano.

O conhecimento sistematizado expresso pelas ciências, pelas artes e pela filosofia é que deve ser, portanto, objeto de apropriação nas escolas do povo trabalhador. Em outras palavras, para a pedagogia histórico-crítica a educação deve socializar o conhecimento erudito que, no capitalismo, encontra-se sobre o controle privado da classe dominante. Dada a sua inspiração marxista, a teoria pedagógica em questão compreende que os meios de produção são conhecimentos objetivos objetivados e que a socialização de tais conhecimentos implica, portanto, a socialização dos meios de produção. Com efeito, negar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos aos trabalhadores sob o argumento de que são próprios da burguesia, é o mesmo que negar aos trabalhadores o controle dos meios de produção, reconhecendo a legitimidade do seu comando pelos opressores. Gramsci (1999, p. 258) ilustra muitíssimo bem esse raciocínio ao afirmar: “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”.

Em suma, o conteúdo a ser transmitido na atividade educativa é todo aquele que pode ser incluso no âmbito das relações não cotidianas e intencionais, com o propósito de desenvolverem nos indivíduos 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 (histórico-dialética) estão dadas no saber elaborado, não no senso comum.

Assim, com os conteúdos escolares (artísticos, científicos e filosóficos) a serviço de uma concepção de mundo desenvolvida cria-se, como assevera Gramsci (1982, p. 131):

[...] 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 histórico 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.

A liberdade na prática pedagógica libertadora

Para a pedagogia libertadora a liberdade se manifesta no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, diz respeito à forma tomada pela relação estabelecida entre o professor, o aluno e o objeto de ensino. Daí a defesa de Freire (2005) que a educação libertária é acionada pelo “impulso inicial conciliador” que, no ideário libertador, representa a superação da contradição educador-educando. Tal perspectiva é adotada pela pedagogia libertadora a partir da influência do movimento escolanovista, cuja concepção de liberdade na educação contrasta com a falta de autonomia e participação dos alunos na pedagogia tradicional. Por consequência, essa concepção de liberdade apela à imediaticidade das relações pedagógicas, fazendo que o aprendiz, a partir da experiência sensório-perceptual, ganhe centralidade e chegue a conduzir a atividade educativa.

Ao pensar a categoria liberdade na prática social global, isto é, para além das relações pedagógicas, Freire insistia na diferenciação entre a **liberdade** e a **licenciosidade**, pois temia que a confusão entre elas pudesse desencadear o que chamou de “tirania da liberdade” (FREIRE, 2000). A tirania da liberdade conduziria os seres humanos ao individualismo e ao

egoísmo irrefletido que, na sociedade de classes, tem implicado a negação das liberdades individuais, a repressão e as desigualdades sociais. À vista disso, a concepção de liberdade que orienta a pedagogia libertadora configura o projeto de sociedade a que está vinculada, pois, ancorando-se na doutrina social da igreja e pautando-se no respeito e no altruísmo, visa o estabelecimento de uma sociedade economicamente justa e politicamente democrática.

Freire compreendia a humanização (liberdade) como uma “vocação histórica” dos homens negada mediante a injustiça, a violência e a exploração. Em contrapartida, a liberdade se afirma na resistência “[...] no anseio de liberdade, de justiça, de luta pela recuperação da humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 30). Segundo Sung (2016), em Freire a ideia de liberdade como vocação humana foi inspirada no pensamento do apóstolo Paulo, de onde também deriva a sua reflexão sobre a contradição entre os desejos alienados (consumismo, egoísmo, individualismo) e a verdadeira liberdade. Conforme Sung (2016, p. 242):

[...] 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 influencia do cristianismo centrado na liberdade-libertação no pensamento de Freire, assim como podemos perceber também a influencia do pensamento dele em diversos teólogos da libertação.

Cabe destacar, ainda, que na obra **Política e Educação** (FREIRE, 2020) – mais especificamente no capítulo **Educação, libertação e a Igreja** -, Freire argumenta que o projeto de libertação social não se viabilizará 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, então, a participação, a promoção do diálogo em todas as instâncias da sociedade, a negação do autoritarismo e a construção da sociedade democrática e harmônica.

A liberdade para a pedagogia histórico-crítica

Na concepção materialista histórica, a liberdade se identifica com o domínio da natureza e da sociedade com base nas necessidades naturais e sociais - aquelas construídas, conscientemente, no transcurso da história. É nesse sentido que Engels (2006) assevera que “[...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade”.

Tomando o postulado de Engels como referência, Duarte (2016, p. 81-82) afirma que a liberdade consiste em decidir, em termos alternativos, como transformar conscientemente “cadeias causais correntes” (dinâmica objetiva da realidade) em “cadeias causais postas”, isto é, em dinâmica objetiva da realidade que incorpora os objetivos e planos traçados pela consciência. É patente, portanto, que para a concepção histórico-crítica o exercício da liberdade exige dos indivíduos o conhecimento da dinâmica objetiva da realidade e o domínio dos meios empregues na sua transformação. Em outras palavras, para a pedagogia histórico-crítica a atividade consciente e livre só é possível a partir da apreensão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas. Daí que exercício da liberdade materialista pressuponha o domínio da verdade sobre a pessoa e domínio da pessoa sobre si mesma, o que “não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade” (VIGOTSKI, 1991, p. 406).

Na prática educativa, a liberdade diz respeito a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e apropriados privadamente pela burguesia. Conforme Saviani (2012b) “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 pedagogia histórico-crítica defende que o automatismo é condição para liberdade, uma vez que só a partir do momento em que automatizou, incorporou o objeto aprendido, o aluno é capaz de desenvolver-se. 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 melodia. Assim, o automatismo não se constitui em uma barreira à criatividade, mas é condição para o desenvolvimento da ação criadora.

Nesse ponto, a pedagogia histórico-crítica 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).

Para a pedagogia histórico-crítica a concepção de liberdade deve se relacionar à promoção da liberdade coletiva, portanto do gênero humano como um todo, e dos indivíduos, viabilizando as sistematizações necessárias a transformação da prática social e o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

Considerações finais

À guisa da conclusão, cabe reforçarmos a importância das pedagogias libertadora e histórico-crítica para o pensamento educacional contra-hegemônico na América Latina e, particularmente, no Brasil. As teorias pedagógicas em questão, bem como o legado intelectual de seus representantes, manifestam o legítimo compromisso com os interesses da classe trabalhadora e, por esse motivo, constituem-se em notáveis alternativas críticas às pedagogias da hegemonia, estas consorciadas com a reprodução do mais-valor e com a passivização dos pobres.

Ante o rebaixamento do nível de vida dos trabalhadores e a intensificação da devastação social provenientes da concentração e autorreprodução do capital, urgem propostas pedagógicas que tencionem a formação popular orientada para mudanças estruturais da ordem instituída. Assim, tanto a pedagogia libertadora quanto a pedagogia histórico-crítica têm de ser difundidas nas escolas, nas universidades e nos movimentos sociais para que possam cumprir o seu compromisso político com a maioria desvalida. À vista disso, com o propósito de legitimar espaços formativos livres e democráticos, onde os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos possam circular independente de sua fundamentação teórica e metodológica, há de se rechaçar a censura e a perseguição que os ideários libertador e histórico-crítico vêm sofrendo.

Por fim, reconhecendo-se as diferenças e as proximidades existentes entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica, importa afirmar que cada uma delas,

cada uma ao seu modo, com suas qualidades e limitações, exprime compromisso com a educação popular e com a construção de uma sociedade melhor do que a atual.

Referências

BRANDÃO, C. R. Cultura popular (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.p. 103-107.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

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, 2012.p. 37-57.

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

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

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, 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.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

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 (verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 154-156.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MACHADO, R.. A fenomenologia como fundamento filosófico da Pedagogia Libertadora: uma análise histórico-crítica da teoria de Paulo Freire. **Educação e Emancipação** (UFMA), v. 12, p. 292, 2019.

MACHADO, R.. Paulo Freire: uma vida pela educação libertadora. **Revista Científica da FAI**, v. 20, p. 104 – 117, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F.. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSZÁROS, I.. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLL, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?** [S.L]: Unesp, 2015. Disponível em: < <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf> >

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.

PAULO Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro criticado pelo governo Bolsonaro. **R7**, 12 jan. 2019. Notícias. Disponível em: < <https://noticias.r7.com/brasil/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro-criticado-pelo-governo-bolsonaro-12012019> >. Acesso em: 28 abr. 2023.

PAULO Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo. **Sinep MG**, 10 out. 2018. Disponível em: < <https://sinep-mg.org.br/posts/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo> >. Acesso em: 28 jul. 2023.

PUTTI, A. “Feio, fraco e não tem resultado positivo”, diz Weintraub sobre Paulo Freire. **Carta Capital**, 2 mar. 2020. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/> >. Acesso em: 28 jul. 2023.

SANFELICE, J. L. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. **Rev. Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605. Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 2, p. 111-119, outubro de 2010, março de 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

SAVIANI, D.. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D.. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 31-46, 2017.

SAVIANI, D.. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021.

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.

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.

SÓ UM livro brasileiro entra no top 100 de universidades de língua inglesa. **G1 GLOBO**, São Paulo, 17 fev. 2016. Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

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.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1991.

Recebido: julho/2023.
Publicado: dezembro/2023.