

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MÔNICA APARECIDA DE PAULA SILVA

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA LIBERTADORA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

**SÃO PAULO
2018**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MÔNICA APARECIDA DE PAULA SILVA

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA LIBERTADORA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Monografia apresentada como exigência parcial de conclusão do Curso de Especialização, Lato Sensu, **Formação Docente: Ensino Superior**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sonia A. Ignacio da Silva

**SÃO PAULO
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Silva, Mônica Aparecida de

Educação brasileira no século XXI: contribuições da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica / Mônica Aparecida de Paula Silva. – 2018

59 f.

Monografia apresentada como exigência parcial de conclusão do Curso de Especialização, Lato Sensu, **Formação Docente: Ensino Superior**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sonia A. Ignacio da Silva

1. Educação brasileira no século XXI. 2. Contribuições da pedagogia. 3. Pedagogia libertadora. 4. Pedagogia histórico-crítica.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINO SUPERIOR

MÔNICA APARECIDA DE PAULA SILVA

EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA LIBERTADORA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Profa. Dra. Sonia A. Ignacio da Silva

1º. Examinador: Profa. Dra. Mônica Fátima Valenzi Mendes

2º. Examinador: Prof. Dr. Alessandro de Lima Francisco

São Paulo, de de 2018.

SÃO PAULO

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que amam a sua profissão e estão engajados na luta por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde, força e serenidade para a construção desta pesquisa. Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sonia Aparecida Ignacio da Silva, pelo carinho, atenção e profissionalismo indiscutíveis e pelas suas correções, sugestões e apontamentos imprescindíveis à construção deste trabalho. Aos meus colegas de curso Newton Branda, Zeni Baldasso, André Lorenz, Priscila Spina, Vanessa Scatolin, Alexandrina Veloci, Simone Coutinho e Fernanda Almeida pelo apoio e companheirismo indispensáveis e em especial à minha família e amigos pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

EPÍGRAFE

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína”. (ARENDR, 2000, p. 247).

RESUMO

SILVA, Mônica Aparecida de Paula. **Educação brasileira no século XXI: contribuições da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 59 f. (Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em “Formação Docente: Ensino Superior”).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a partir de fontes bibliográficas e documentais que discute as contribuições da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani aos problemas enfrentados pela educação brasileira do século XXI. Para isso este trabalho buscou apresentar resultados de avaliações externas como o Enem, o Saesp e o Pisa para assinalar a baixa qualidade educacional presente no país, bem como apresentando outros agravantes. Em seguida, preocupou-se em caracterizar as teorias pedagógicas de ambos os autores. As obras referenciadas (“Educação como prática da liberdade”, “Pedagogia do oprimido”, “Escola e democracia” e “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”) foram apresentadas quase em sua totalidade, esboçando o pensamento dos autores do estudo. Os resultados obtidos expressam que a educação brasileira enfrenta problemas sociais, políticos e pedagógicos que podem ser discutidos à luz dessas teorias que pregam a democratização do saber, a formação crítica, a participação democrática dos indivíduos na sociedade e que levam a considerar que condicionantes históricos e sociais precisam ser modificados para se chegar a uma verdadeira educação pública de qualidade. As visões dos autores sobre o fenômeno da educação contrapõem-se em alguns aspectos, mas revelam uma preocupação com a transformação social tão necessária para a mudança do cenário atual.

Unitermos: Educação brasileira. Contribuições da pedagogia. Pedagogia libertadora. Pedagogia histórico-crítica. Problemas na educação. Teorias pedagógicas.

ABSTRACT

SILVA, Mônica Aparecida de Paula. **Brazilian education in the 21st century: contributions of liberating pedagogy and historical-critical pedagogy.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 59 f. (Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em “Formação Docente: Ensino Superior”).

This is a qualitative and exploratory research based on bibliographical and documentary sources that discusses the contributions of Paulo Freire's liberating pedagogy and Dermeval Saviani's historical-critical pedagogy to the problems faced by Brazilian education in the 21st century. For this purpose, this paper sought to present external evaluation results such as Enem, Saesp and Pisa to indicate the low educational quality present in the country, as well as presenting of other worsen factors. Then, it was concerned to characterize the pedagogical theories of both authors. The referenced works ("Education as a practice of freedom", "Pedagogy of the oppressed", "School and democracy" and "Historical-critical pedagogy: first approximations") were presented almost in their entirety, outlining the thinking of the study's authors. The results show that Brazilian education faces social, political and pedagogical problems that can be debated in the light of these theories that preach the democratization of knowledge, the critical formation, and the democratic participation of the individuals in the society and lead to consider that historical and social determinants need to be modified in order to achieve a genuine quality public education. The authors' views about the phenomenon of education contrasts in some respect and reveals yet a concern with the social transformation, so necessary to change the current scenario.

Keywords: Brazilian education. Contributions of pedagogy. Liberating pedagogy. Historical-critical pedagogy. Problems in education. Pedagogical theories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	12
1.1 Breve histórico de acontecimentos na área da educação.....	12
1.2 Caracterização de problemas da educação brasileira	16
2. A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	24
2.1 Paulo Freire e um breve resumo de sua trajetória na educação.....	24
2.2 Conhecendo a pedagogia libertadora de Paulo Freire.....	25
3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI	36
3.1 Conhecendo o autor	36
3.2 Conhecendo a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.31)

Face aos desafios dos professores universitários em lecionar no século XXI, é possível levantar uma série de questões que impedem a educação de alcançar o verdadeiro lugar de importância na vida dos estudantes brasileiros; em geral, estes estão mais preocupados com a obtenção de diplomas do que com a aquisição de conhecimentos e transformação pessoal. Destarte, nota-se a importância de se debater as contribuições de duas pedagogias: a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

A escolha por essas duas pedagogias deve-se ao princípio progressista em que ambas se baseiam: a pedagogia libertadora considera o aluno como agente da sua aprendizagem, capaz de se libertar do papel de oprimido, tornar-se crítico e autônomo, consciente de si; a pedagogia histórico-crítica, surge defendendo a democratização da escola e do saber elaborado, e critica os mecanismos e imposições existentes na sociedade que privilegiam os interesses burgueses. Ambas são pedagogias progressistas que estão a favor da transformação pessoal e social e não a favor somente do ganho de capital e dos interesses burgueses.

Pesquisando as produções acadêmicas recentes que abordam o mesmo tema, nota-se que esse assunto ainda pode ser aprofundado e discutido, elucidando a importância de tais teorias pedagógicas frente aos problemas enfrentados pela educação brasileira neste século.

Robson Machado (2017) produz uma dissertação de mestrado com o título: “Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras”, com objetivo de analisar essas teorias pedagógicas em face à crise estrutural do capital. Outro estudo relevante sobre o assunto é o de Jorge Moraes (2017), “A Pedagogia de Paulo Freire e a educação contemporânea: uma análise crítica”, com o objetivo de abordar o conceito de libertação usado por Freire e analisar sua eficácia no cenário acadêmico contemporâneo. Conclui este autor que a educação não é feita de

conteúdos pré-programados e de professores que apenas buscam transmitir conteúdos, mas sim, deve formar cidadãos.

Sendo assim, esse trabalho busca discutir as contribuições de duas teorias pedagógicas: a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, à vista dos problemas enfrentados pela educação brasileira no século XXI, operando a crítica da educação atual tão pouco valorizada.

Essa pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a partir de fontes bibliográficas e documentais, busca contribuir com as reflexões acerca dos desafios enfrentados na docência, explicitando que os problemas na educação são muito maiores e mais complexos do que somente as preocupações com uma melhor formação de professores e as práticas adotadas por eles.

Neste trabalho buscamos fazer uma reflexão/discussão a respeito dos problemas enfrentados pela educação brasileira no século XXI a partir do auxílio de duas teorias pedagógicas importantes.

Objetivamos responder a seguinte questão: “tendo em vista a educação brasileira do século XXI, em que sentido se pode detectar/confirmar as contribuições da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani?”. Para tanto, procuramos trabalhar na caracterização da problemática brasileira do século XXI, caracterizar a Pedagogia libertadora de Paulo Freire e caracterizar a Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

A motivação por esse tema surgiu a partir de inquietações geradas em aulas de formação de professores, de muitas discussões acaloradas que, em geral, atribuem somente ao professor a grande responsabilidade pelo fracasso educacional, quando, na verdade, esse é um problema que envolve várias outras motivações.

Os baixos índices educacionais da educação básica corroboraram para que essa discussão se construísse, mostrando a importância do tema para o conjunto da sociedade. E, sem dúvida, principalmente, devido ao fato de questões sociais, econômicas e culturais influenciarem as políticas de educação a ponto de a grande massa da população sentir-se alheia a esse processo de mudança.

Este trabalho se justifica na medida em que busca discutir, a partir de interesses políticos, sociais e econômicos, os desafios que permeiam a educação e as ideologias vigentes, que impedem que a educação brasileira esteja voltada

para a formação crítica dos indivíduos. A importância desse trabalho, para o conjunto da sociedade, consiste na reflexão de que a educação, voltada para o conhecimento, busca formar indivíduos críticos, autônomos, com poder para transformar sua realidade social e pessoal e, conseqüentemente, fazê-los ascender economicamente.

CAPÍTULO 1

1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

1.1 Breve histórico de acontecimentos na área da educação

Dois acontecimentos importantes para o campo da educação no Brasil aconteceram ainda no século XIX: a vinda da família real em 1808, que propiciou a construção de bibliotecas e colégios; e a abolição da escravatura que formou uma nova sociedade brasileira: livre, não escravista, que iria servir de mão de obra trabalhista.

Esse último acontecimento fez com que houvesse uma crescente inquietação com a educação dessa nova população livre. Havia uma grande preocupação com a associação entre trabalho e educação. Também era preciso alterar a feição negativa que se criou com relação a atividade trabalhista por conta da escravidão.

Durante a época da primeira república (1890 a 1920), a taxa de analfabetismo era muito alta, demandava-se a qualificação para o trabalho industrial e urbano. Foram esses pontos que justificaram as propostas de reforma e de investimento na educação na época da primeira república e as críticas feitas ao ensino tradicional, considerado um ensino baseado na memorização de conteúdos, e ao ensino tecnicista, considerado um ensino mecânico, intensificaram-se.

Em 1920, o Brasil vivia um período de forte insatisfação gerada, em grande parte, pelas oligarquias e pelos ideais da República. Buscava-se a construção de uma sociedade moderna em que se criticavam o racismo, o academicismo e o não reconhecimento da nascente classe operária (LAHUERTA, 1997¹, *apud* ACCÁCIO, 2005, p.111).

¹ LAHUERTA, Milton. Os Intelectuais e os Anos 20: Moderno, Modernista, Modernização. In: Helena Carvalho de Lorenzo & Wilma Perez da Costa (Org). **A década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

A Semana de Arte Moderna, em 1922, é um grande marco de ruptura entre o tradicional e o moderno por parte dos intelectuais da época. Este período foi marcado por conflitos políticos, processos de urbanização e industrialização, ideais liberais, anarquistas, socialistas e comunistas, em que muitos intelectuais buscavam uma ideologia nacionalista que minimizasse as injustiças sociais.

A industrialização crescia e o capitalismo exigia uma mão de obra mais qualificada, viu-se a importância de se alfabetizar a classe proletária e para isso era preciso uma reorganização educacional que só, na próxima década, vai de fato ocorrer.

É na década de 1920 que cresce, de fato, uma preocupação pedagógica que é influenciada pelo Movimento Ideológico da Escola Nova, surgida na Europa e nos EUA. Mas a educação no Brasil estava longe de abandonar os métodos tradicionais de ensino, já que os interesses políticos e sociais eram outros e os investimentos financeiros em educação não eram uma prioridade.

Em 1925, a educação brasileira passa por uma reforma - Reforma João Luiz Alves - que “estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências” (Decreto nº 16782-A/1925, p. 253). O ensino primário passa a ser de responsabilidade da União juntamente com os Estados, refletindo a preocupação de se alfabetizar a grande massa de trabalhadores que fará o país crescer.

Na década de 1930, surgem as primeiras universidades e as regras que irão norteá-las. Ocorre, então, mais uma reforma: Reforma Francisco de Campos (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras, o Conselho Nacional de Educação e organiza o Ensino Superior no Brasil (VIEIRA, 2009, p. 11).

É nesse período que a educação passa a ter uma atenção especial do governo. A nova Constituição de 1934:

[...] é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com dezessete artigos, onze dos quais em capítulo específico sobre o tema (Cap. II, Art. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União ‘traçar as diretrizes da educação nacional’ (Art. 5º, XIX), ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter’ os

sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (Art. 150), assim como exercer' ação supletiva na obra educativa em todo o País' (Art. 150, 'd' e 'e'). (VIEIRA, 2009, p.12).

Entretanto, o sistema de educação proposto mostrou-se fortemente voltado para reforçar o sistema econômico vigente ao se preocupar com a formação da mão de obra para o Brasil (formação profissional). A nova Constituição de 1937:

[...] propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Esta época marca uma grande distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. (JOSETTI & ARAÚJO, 2012, p. 188).

A nova Constituição deixa claro os interesses políticos de favorecer a elite econômica, reservando o trabalho intelectual aos ricos e reservando o trabalho manual aos mais pobres.

Um grupo de educadores, inspirados nas ideias de John Dewey (educador e idealizador do movimento da Escola Nova nos EUA) e nas reformas ocorridas na educação brasileira, publicam um manifesto (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), em 1932, a favor da reconstrução da educação no Brasil. Buscavam criticar uma educação baseada na memorização de conteúdos que servia somente aos interesses das classes sociais dominantes e que consistia num processo fragmentado de formação do ser humano, não priorizando a atividade criadora do aluno.

Infelizmente, essas ideias só irão influenciar o campo educacional anos mais tarde, pois o Estado Novo cria uma nova Constituição em 1937 que representa um retrocesso ao que se propunha na Constituição de 1934, principalmente ao recusar que se tenha um Plano Nacional de Educação. Desta forma, passa para a União a função de estabelecer as bases e normas da educação em todo o território brasileiro. Somente em 1946, com o fim do Estado Novo, as ideias sobre a Constituição de 1934 são retomadas e os ideais da Escola Nova postos novamente em discussão.

Vemos então, que desde do início do século XX já existia essa discussão sobre o tipo de educação que oferecemos e que indivíduo buscamos formar para a nossa sociedade: um ser pensante, crítico, capaz de se desprender de certas ideologias ou apenas um indivíduo reprodutor de atitudes e alienado?

É possível constatar, também, que os interesses políticos sempre falam mais alto, um exemplo disso ocorre em 1934. A nova constituição preocupada com a educação da população, dedica onze de dezessete artigos voltados para a educação, mas com o golpe de estado em 1937, cria-se uma nova constituição que desobriga o estado de investir seus recursos na educação. Fica claro que o governo naquele momento tinha outras prioridades.

Outro exemplo ocorre na época da Ditadura Militar (1964-1985), com o corte de verbas para a educação e a repressão de toda tentativa de manifestação do pensamento intelectual: foram excluídas as disciplinas de Sociologia e Filosofia do currículo básico dos estudantes e também foram promovidas alterações importantes em outras disciplinas, pois o governo temia que a presença dessas disciplinas escolares trouxesse como consequência atitudes opostas ao seu poder.

Somente em 1961 é que se cria a primeira LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (que obteve uma nova versão em 1971 e foi substituída pela LBD nº 9.394 de dezembro de 1996). A LDB representa um grande avanço na educação, embora nem tudo que está na lei ocorrera de fato na prática pela falta de estrutura e investimentos.

É no século XXI que o ingresso nas universidades aumenta e se populariza com as novas políticas de financiamento estudantil como o SISU, o PROUNI e o FIES. A discussão sobre uma educação de qualidade e a sua importância nunca foram tão frequentes.

São discutidos filósofos, educadores e pensadores da área que expõem seus modos de conceber a educação e que a veem como ferramenta capaz de transformar o indivíduo e seu meio social.

Dermeval Saviani e Paulo Freire representaram esse grupo de intelectuais que se propuseram a discutir a educação no século XX e que são referência até hoje.

1.2 Caracterização de problemas da educação brasileira

Graças às evoluções tecnológicas e da informação, vivemos um período de grandes transformações na área educacional. Apesar de tantas ferramentas e recursos a serviço da educação, principalmente de estudos na área, deparamo-nos como uma série de problemas que impedem que a educação brasileira seja, de fato, de qualidade e que essa qualidade se mantenha em todos os cantos do país.

A educação brasileira sempre serviu aos interesses de uma pequena parcela da sociedade: a elite; e os debates sobre a democratização da escola são muitos. Dessa forma se faz necessário discutir o estado atual da educação brasileira, mais precisamente, a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Nos últimos anos é possível perceber um aumento de alunos despreparados que ingressam no ensino superior, muitos sem noções básicas de escrita e produção de textos. A educação básica deve garantir o preparo e o domínio de muitas habilidades, mas não é o que de fato ocorre. Resultados de avaliações de grande escala comprovam esse quadro.

Existem, hoje, no Brasil, várias avaliações que buscam medir o desempenho dos estudantes brasileiros, dentre elas, apresentaremos os resultados de 2017 do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2017 e do Pisa (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2015.

O Saresp é uma avaliação diagnóstica que mostra o desempenho dos alunos nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação e compõe o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Como São Paulo é um dos estados brasileiros de maior desenvolvimento econômico e populacional, avaliações de grande escala, que divulgam o desempenho educacional, representam um panorama importante da educação brasileira.

Em 2017, como mostra a tabela 1, a seguir, 1.077.977 estudantes participaram da prova do Saresp, um percentual de 86,8% dos estudantes inscritos, incluindo escolas estaduais, municipais, técnicas e particulares. São avaliados alunos do 3º,5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO SARESP 2017

INSTÂNCIAS	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	TOTAL	%
ESTADO	180.143	180.810	61.273	282.744	373.007	1.077.977	86,8
REDE ESTADUAL*	121.294	124.390	45.222	267.340	346.418	904.664	85,9
RMSP	85.271	87.077	22.357	120.783	174.157	489.645	85,9
DIRETORIA DE ENSINO	4.461	4.368	646	3.281	7.717	20.473	85,1
ESCOLA	-	-	-	96	262	358	87,7

Tabela 1- Participação dos alunos no Saresp 2017

Fonte: Boletim de Resultados do Saresp 2017 (2018)

A prova classifica os alunos em níveis de proficiência como “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado” de acordo com as respostas dadas às questões de múltipla escolha.

É possível verificar, de acordo com a tabela 2, que o nível “abaixo do básico” corresponde a alunos que não possuem habilidades e competências necessárias para o ano/série que frequentam.

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Tabela 2: Classificação e descrição dos níveis de proficiência da prova

Fonte: Boletim de Resultados do Saresp 2017 (2018)

O desempenho da rede estadual, apontado na tabela 3, revela que 20,1% dos estudantes do 9º ano encontram-se abaixo do básico em língua portuguesa e que esse desempenho, quando comparado com as séries seguintes, fica ainda mais acentuado.

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
CLASSIFICAÇÃO		NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200		20,1	22,6
	Básico	200 a < 275		54,1	54,1
Suficiente	Adequado	275 a < 325		21,9	20,0
	<i>Básico + Adequado</i>			76,0	74,1
Avançado	Avançado	≥ 325		3,9	3,3

Tabela 3: desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em língua portuguesa

Fonte: Boletim de Resultados do Saresp 2017 (2018)

A tabela 4 indica que no 3º ano do Ensino Médio, esse número se agrava: 30,4% dos estudantes que terminam o Ensino Médio terminam sem conhecimentos básicos em língua portuguesa.

Esses números expressam que uma grande parcela de estudantes conclui a educação básica totalmente despreparada para ingressar em uma carreira acadêmica.

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO					
CLASSIFICAÇÃO		NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 250		30,4	33,3
	Básico	250 a < 300		37,1	36,8
Suficiente	Adequado	300 a < 375		31,7	29,1
	<i>Básico + Adequado</i>			68,8	66,0
Avançado	Avançado	≥ 375		0,9	0,7

Tabela 4: desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em língua portuguesa

Fonte: Boletim de Resultados do Saresp 2017 (2018)

Se os resultados, em língua portuguesa assustam, em matemática a situação é ainda pior, 46,8% dos alunos da rede pública que estão na 3ª série do ensino médio demonstraram um péssimo desempenho. Em escolas da periferia esse número é ainda maior.

É possível ver, na tabela 5, o desempenho da escola “X”, na zona leste de São Paulo, bem como o desempenho das escolas ao redor, apresentado na coluna nominada como “Diretoria de Ensino”. A escola em questão possui 57% dos alunos com domínio insuficiente em matemática, enquanto as escolas da região possuem um número ainda maior: 60,9%.

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 275	46,8	52,1	60,9	57,0
	Básico	275 a < 350	48,7	44,9	37,8	41,1
Suficiente	Adequado	350 a < 400	4,3	3,0	1,2	1,9
	Básico + Adequado		53,0	47,8	39,0	43,0
Avançado	Avançado	≥ 400	0,3	0,1	0,0	0,0

Tabela 5: desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em matemática da escola “X”

Fonte: Boletim de Resultados do Saesp 2017 (2018)

O Enem é o outro grande indicador de desempenho. Medido em escala nacional, não só avalia os estudantes de escolas públicas e particulares, como também, serve para seleção de alunos que querem concorrer a bolsas de estudos no ensino superior através do SISU, PROUNI e FIES, programas criados pelo governo para facilitar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior.

A prova do Enem avalia os estudantes em 4 áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, além da redação, em notas que vão de 0 a 1000.

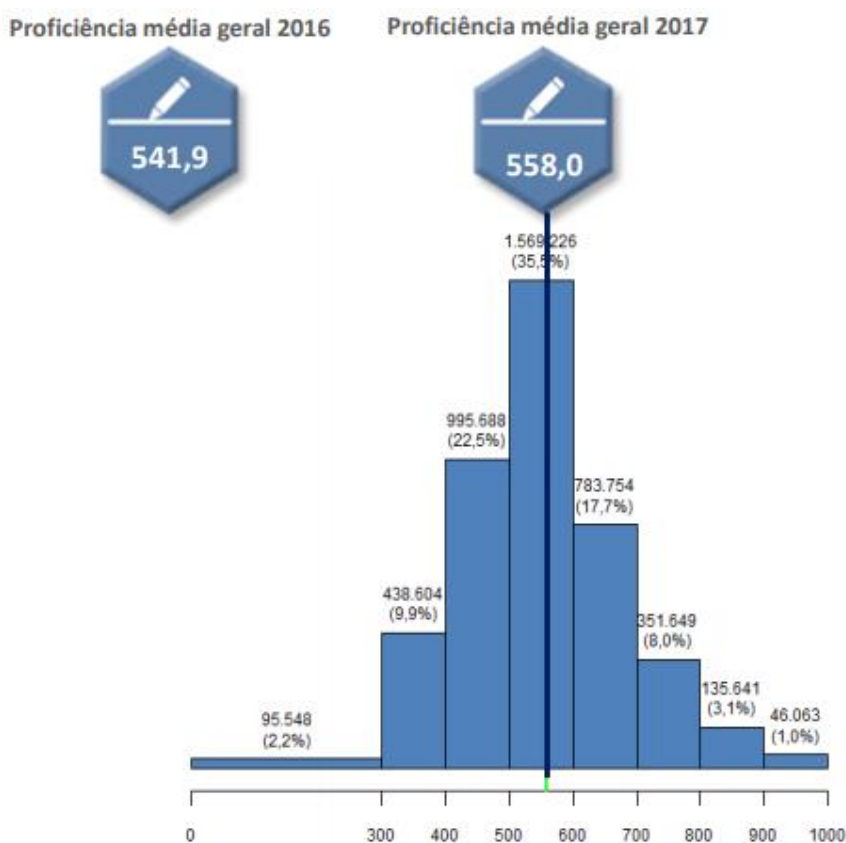
A proficiência média geral dos participantes na área de linguagens e códigos, que inclui português, inglês ou espanhol, arte e educação física, em 2017 foi de 510,2 de uma nota que vai de 0 a 1000; 558 em redação; 519,3 em ciências humanas; 518,5 em matemática e 510,6 em ciências da natureza.

Esse resultado evidencia que os conhecimentos, as habilidades e competências adquiridos pelos alunos no ensino médio precisam alcançar índices maiores, apontam a presença de um ensino precário.

Por ser uma avaliação de ordem facultativa, ou seja, participam apenas estudantes que querem testar seus conhecimentos ou ingressar no ensino superior através de programas do governo, a prova não avalia todos os alunos do país. Caso participassem todos, os resultados poderiam ser piores, dado que há muitos alunos que não se sentem capacitados e acabam não prestando o exame.

A prova de redação do Enem avalia cinco competências: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a argumentação; e elaborar proposta de intervenção para o problema abordado.

Figura 1: resultado dos participantes do Enem 2017 em redação



Fonte: Enem Resultados dos participantes 2017 (2018)

Como é possível ver na figura 1, os domínios de escrita dos estudantes também assustam. Os resultados são piores quando comparados a nível internacional. O resultado do Pisa de 2015 revela essa realidade.

O Pisa “faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (BRASIL NO PISA 2015, p. 18).

É uma avaliação trienal que foca em três áreas cognitivas (ciências, leitura e matemática) e avalia estudantes entre 15 a 16 anos. A avaliação tem por objetivo produzir indicadores para contribuir com a discussão acerca da qualidade da educação nos países envolvidos na avaliação.

Em 2015, fizeram parte do Pisa 35 países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e 35 países parceiros, totalizando 70 países. Participaram da avaliação estudantes de todos os estados brasileiros, totalizando 23.141 estudantes.

De acordo com a média dos estudantes brasileiros é possível comparar as médias dos estudantes de outros países em um grande ranking de desempenho. Sendo assim, em ciências, o Brasil ocupa a 63ª posição, em leitura, a 59ª e em Matemática, a situação é preocupante, pois o Brasil ocupa a 65ª posição.

Os resultados são claros:

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). (OCDE, 2016, p. 1).

A baixa qualidade da educação brasileira é nítida e preocupante, indica que as políticas públicas de educação atuais podem ser insuficientes ou ineficazes. Mas este é apenas um problema que reflete vários outros.

Dentre a qualidade da educação e do despreparado dos alunos para ingressar no mundo acadêmico e no mundo do trabalho, vale destacar outros problemas enfrentados pela educação brasileira.

Os alunos não são preparados para serem pesquisadores ou para usar o conhecimento produzido na sua realidade, nem todos têm a oportunidade de receber uma educação de qualidade.

A falta de investimentos na educação pública e problemas financeiros impedem que se pague melhor salário a professores, que acabam cumprindo jornadas exaustivas, sobrando pouco tempo para o aprimoramento de sua profissão. Impede-se, assim, que a profissão de professor seja valorizada e tenha o prestígio de profissões como a medicina, a engenharia e o direito.

Atualmente vivenciamos sinais de crise na profissão docente que, segundo Diniz Pereira, já existiam nas décadas de 1982 e 1990. Na verdade, todos os problemas encontrados na educação persistem e não se resolvem, ao contrário, multiplicam-se.

Um desses problemas diz respeito à profissão de professor:

O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola, determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 37).

A profissão de professor que é tão pouco valorizada e a identidade do trabalho docente também já foi muito questionada:

[...] trata-se de uma vocação, uma profissão ou um bico? Aos dois primeiros marcos identitários já presentes no debate, 'vocação' ou 'profissão', somou-se um terceiro, o 'bico', como consequência do total descaso com a carreira do professor no país. (KREUTZ, 1986, HAGUETTE, 1991 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p.37).

A profissão de professor vista como "bico" demonstra também um grande descaso com o aluno que certamente não receberá uma educação de qualidade.

Outra questão é o despreparo de professores para atuar na docência, as exigências para tornar-se um professor no Brasil são mínimas e os cursos de formação de professores deixam a desejar. Em países como a Finlândia, que são

referência em qualidade da educação, exige-se no mínimo formação em mestrado para atuar na educação básica.

Há também uma visível falta de conexão entre as etapas de ensino no Brasil. A educação infantil não se afina com a educação fundamental e na etapa dois do ensino fundamental há uma visível mudança brusca na organização entre as disciplinas.

As transformações tecnológicas agravam o quadro, de um lado temos uma geração de jovens cada vez mais conectados às novas tecnologias, do outro, à escola com pouca estrutura e tão pouco atrativa.

A educação no Brasil é vista como uma mercadoria que rende cada vez mais dinheiro e lucro para grandes grupos educacionais que não estão preocupados com a qualidade do ensino.

A evasão escolar é outro ponto a ser considerado, muitos jovens abandonam o ensino médio por questões financeiras e sociais. Muitos não conseguem enxergar, na educação, um caminho que fará diferença no seu futuro.

Uma sociedade que não reconhece o poder transformador da educação ou não se apropria desse bem tão necessário para a mudança da realidade em que vive, não têm seus investimentos e esforços voltados para a melhoria da educação. Surge então, a necessidade da formação de uma consciência que seja capaz de reconhecer isso. Daí a importância e necessidade tanto de uma pedagogia libertadora como de uma pedagogia histórico-crítica.

CAPÍTULO 2

2. A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

2.1 Paulo Freire e um breve resumo de sua trajetória na educação

Antes de falarmos sobre a obra de Paulo Freire, faz-se necessário conhecer um pouco sobre a vida desse grande filósofo da educação.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no Recife (PE) e morreu em 2 de maio de 1997, na UTI do Hospital Albert Einstein, em São Paulo, de insuficiência cardíaca. Graças a sua imensa capacidade de aprender e sua paixão por Língua Portuguesa, atuou como professor de Língua Portuguesa, no Colégio Osvaldo Cruz, em 1941.

Formou-se em direito em 1947 e começou a trabalhar no SESI-PE no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria:

Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar com seriedade e adequação a questão da educação de modo geral, e, mais particularmente, a da educação popular e da alfabetização de adultos. (FREIRE, 2006, p. 62).

No mesmo ano é promovido a diretor da Divisão de Educação e Cultura do SESI e concretiza-se sua primeira atuação como professor universitário na Escola de Serviço Social, que futuramente uniu-se à Universidade do Recife.

Na Escola de Belas Artes de Recife, é nomeado professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação. Em 1956, é nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife.

Obtém, em 1959, o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira” de 141 páginas. Torna-se, em 1960, professor titular de Filosofia e História da Educação da Universidade do Recife.

Começou a se tornar uma figura conhecida no ano de 1963, quando seu método de alfabetização de adultos fora divulgado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte (BEISIEGEL, 2010, p. 14), mas em 1964 foi preso e exilado pela Ditadura Militar, acusado de, em suas escolas e em seu método de alfabetização, incentivar a luta de classes. Exilado na Bolívia e posteriormente no Chile, ficou quase dezesseis anos no exílio, retornando ao Brasil somente em abril de 1969.

No Chile, trabalhou no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) e no Ministério da Educação. Publica, em 1967, a sua primeira obra “Educação como Prática da liberdade”, resultado de sua tese acadêmica que foi defendida em 1959, e publica, em 1970, sua obra mais famosa “Pedagogia do oprimido”, nos Estados Unidos.

Dentre seus grandes feitos e realizações, podemos citar sua atuação como professor convidado na Universidade de Harvard; a aplicação de seu método de alfabetização na Zâmbia, Tanzânia e em tribos nômades no deserto do Quênia; sua colaboração com planejamentos de programas nacionais de alfabetização em vários países que falam a língua portuguesa, como Angola, Cabo Verde e Moçambique; e sua atuação como professor da UNICAMP, USP-SP e PUC-SP.

Torna-se secretário da Educação do município de São Paulo em janeiro de 1989, permanecendo no cargo até maio de 1992. Em 1991, funda-se, em São Paulo, o Instituto Paulo Freire e, em 1992, publica seu último livro em vida “Pedagogia da Autonomia”.

Sua obra representa um grande marco na área da pedagogia brasileira e mesmo após anos da publicação de suas obras, ainda, são referências nas discussões sobre educação e filosofia.

2.2 Conhecendo a pedagogia libertadora de Paulo Freire

É na sua primeira obra “Educação como prática de Liberdade”, como já dito, fruto de sua tese de doutorado, defendida em 1959, que Paulo Freire apresenta diversos conceitos que nortearam toda a discussão a respeito da educação que ele defende: a educação libertadora.

É nesta obra que o autor inicia a grande discussão sobre o poder transformador da educação. No capítulo I: “A Sociedade Brasileira em Transição”, ele faz uma descrição das características do ser humano sob a ótica da antropologia filosófica, além de caracterizar a sociedade brasileira. Reflexões essenciais para compreendermos a essência de liberdade presente em sua obra.

Paulo Freire explora os conceitos de pluralidade, transcendência, criticidade e consequência que irão nortear sua tese.

Para conceituar o papel do homem no mundo, faz uma distinção entre o homem e os demais animais. Para ele, o homem é um ser de relações pessoais, impessoais, corpóreas ou incorpóreas e são essas relações que o distinguem dos demais animais. O homem “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2018a, p.55) e estar no mundo consiste em estar aberto à realidade, participando de forma ativa e crítica dos acontecimentos que nele ocorrem.

Nas relações do homem com o mundo, segundo Freire, há uma pluralidade, há uma diversidade de possibilidades, não só das possibilidades de desafios que estão a sua volta como das múltiplas possibilidades de se chegar a uma resposta ou conclusão.

O homem é um ser plural à medida que é também crítico, que reflete, que escolhe e que age diferentemente diante das muitas possibilidades.

O homem é também capaz de transcender sozinho, através da consciência da finitude, ou seja, de saber que é um ser inacabado e está em constante aprendizado e transformação.

O homem também transcende através da descoberta da temporalidade: “atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (IBID, p. 57); da consciência da historicidade, quando é capaz de emergir do tempo. É, aí, que surge a consequência, quando é capaz de transportar-se para fora de seu tempo e observá-lo com clareza, sem estar impregnado dos valores e ideologias desse tempo. O homem não é só criador, é também “interferidor” da realidade, a fim de modificá-la.

Freire também apresenta os conceitos de integração, adaptação, acomodação e ajustamento para caracterizar a essência do homem.

O homem não pode ser apenas um ser de acomodação (que aceita) ou ajustamento (que se adapta) que é passível de massificação, desumano, um ser reflexo (que apenas reage e não age).

O ser humano precisa ser um ser de integração, capaz de ajustar-se à realidade, de transformá-la e fazer escolhas, ou seja, precisa ser um ser “situado e datado”², ou seja, consciente do seu tempo, da sua historicidade, de suas escolhas, precisa ser um ser reflexivo.

A integração consiste na capacidade de ajustar-se à realidade, mas também transformá-la, fazendo escolhas, utilizando, assim, a criticidade.

Somente a criticidade é capaz de libertar o homem de seu estado de ignorância e opressão ao qual foi submetido. Freire expõe a luta que os homens precisam ganhar para sair da condição de oprimidos:

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre está sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 2018a, p. 59-60).

O homem moderno não tem consciência da manipulação que está sofrendo, nem sabe o que quer, nem o que pensa e está esmagado por um profundo sentimento de impotência, sentindo-se paralisado. Assim justifica a necessidade de uma constante atitude crítica, para evitar a alienação do homem:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem senso expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que a interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se. (IBID, p. 60-61).

² Expressão usada pelo filósofo Gabriel Honoré Marcel, citada por Paulo Freire (FREIRE, 2018a, p. 59) .

Outra grande reflexão, que nos propõe Paulo Freire, é sobre a fase de trânsito que sacode uma sociedade. Tanto a sociedade como os seres humanos passam por mudanças e trânsitos.

A fase de trânsito é muito mais do que uma simples mudança, o trânsito consiste numa reformulação radical da sociedade, havendo a substituição de valores sociais em função da emergência de novos temas.

Assim, o trânsito nutre-se das mudanças que acontecem na sociedade, mas nem toda mudança que ocorre na sociedade é trânsito. O trânsito caracteriza-se principalmente pela ruptura com o passado. Sendo assim, Freire apresenta o conceito de “sociedade intransitiva” (sociedade fechada) e “sociedade transitiva” aberta ao trânsito, às mudanças.

A sociedade brasileira, segundo Freire, era uma “sociedade fechada” (considerando seu surgimento a partir da colonização dos portugueses em 1500), reflexa, tanto na sua economia como na sua cultura, logo era alienada, reduzida a objeto e não era sujeito de si mesma. Não possuía autonomia, nem permitia a formação de consciências cada vez mais críticas.

Contudo, essa estrutura rompeu-se com os primeiros sinais de industrialização e com o fim da escravidão (em 1888), passando a ser uma sociedade transitiva (por volta de 1920) e possibilitando as primeiras experiências democráticas e a formação de indivíduos mais conscientes de seu papel na sociedade.

Anos mais tarde, por volta de 1960, houve uma interrupção do trânsito com a Ditadura Militar, que impediu o exercício da criticidade e da democratização.

O nível de criticidade e de democratização em uma sociedade está diretamente ligado à passagem de um nível de consciência acrítico para crítico. A formação de uma sociedade crítica exige um número cada vez maior de indivíduos críticos.

Freire apresenta os tipos e as características de consciências que estão presentes em um determinado tipo de sociedade: consciência intransitiva, transitivo-ingênua e transitivo-crítica e, que aparecem explicitados na tabela a seguir:

Consciência		
Intransitiva	Transitivo-ingênua	Transitivo-crítica
Presente em uma Sociedade Intransitiva	Presente em uma Sociedade Transitiva	Presente em uma Sociedade Transitivo-Crítica (Aberta)
Homens incapazes de discernir e compreender a realidade que os cerca.	Homens com Capacidade de interpretar os problemas de forma simples	Homens que possuem capacidade de interpretar com profundidade os problemas
Passividade	Prática da polêmica	Preocupação em testar os “achados” e se dispor a revisões
Falta de diálogo e participação	Falta de diálogo	Diálogo e questionamento
Alienação, massificação	Forte inclinação ao gregarismo	Recusa a posições “quietistas”
Sem consciência do “eu” e “do mundo”	Não compreendem o sentido de coletividade	Compreendem o sentido de coletividade
Ausência de argumentação	Fragilidade de argumentação	Sociedade dialogal e ativa
Reflexa	Pouco reflexiva	Reflexiva
Limitação de sua esfera de apreensão	Apego a explicações mágicas	Substituição das explicações mágicas por princípios causais
Sociedade Fechada (não democrática)	Sociedade Transitiva (ainda não democrática)	Sociedade Aberta (democrática)

A passagem da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua ocorre de forma natural e espontânea em uma sociedade, no entanto, a transição da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica se faz através de “uma educação dialogal e ativa”: uma educação crítica.

No capítulo 2 desta mesma obra: “Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática”, há uma forte caracterização da sociedade brasileira por Freire: “situamos a sociedade ‘fechada’ brasileira colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição”. (FREIRE, 2018a, p.89).

Paulo Freire explica que a nossa formação histórico-cultural permitiu que não tivéssemos experiências democráticas. A colonização só visava lucros, exploração da terra e não permitia a construção de uma consciência livre e criadora e uma sociedade democrática; ao contrário, propiciou a construção de uma consciência opressora, homens reduzidos a objetos:

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. [...] Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, *ajustamento, acomodação e não integração*. (FREIRE, 2018a, p.99).

Nossa inexperiência democrática, por sua vez, permitiu que a condição de submissão se arrastasse por um longo período, impedindo que certas condições fossem criadas para mudar esse quadro:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (IBID, p. 108-109).

Já no capítulo 3: “Educação ‘versus’ Massificação”, ressalta-se o papel do educador na formação de uma sociedade mais crítica. A contribuição trazida pelo professor brasileiro para a transição para a consciência transitivo-crítica, segundo Freire, é a de proporcionar uma educação “crítica e criticizadora”, e também “uma educação voltada para a decisão, para a responsabilidade social e política” (IBID, p.117), mas a educação sozinha não permite essa transição, também é preciso que mudanças importantes ocorram na sociedade, mudanças que sejam feitas por meio da deliberação coletiva, do debate, da reflexão e da discussão com grande participação do povo.

Ainda nesse mesmo capítulo, Freire aponta para uma outra questão que impede que as classes populares consigam ocupar um lugar de participação na sociedade:

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências. (FREIRE, 2018a, p.114-115).

Ao expor o problema da dominação das elites, Freire ressalta ainda mais a importância e busca por uma educação que propicie a construção de uma consciência cada vez mais crítica, que permita a discussão, o diálogo, que permita que os indivíduos se debrucem sobre a problemática de seu tempo e que estando conscientes de sua realidade, lutem para liberta-se da posição de oprimido. Pois, enquanto povo massificado, esses indivíduos não assumem uma postura crítica na medida em que são excluídos de decisões e, em muitos casos, são comandados pelos meios de comunicação como o rádio e a televisão, e no caso hoje, a internet. Acabam, assim, confiando apenas naquilo que ouvem ou leem, sem antes verificar a pertinência de tais ideias.

Freire insiste que a educação precisa ser corajosa e à medida que enfrenta os obstáculos, deve ser uma tentativa constante de mudança de atitude, espaço de criação para disposições democráticas, substituindo atos de passividade.

O autor também questiona como vamos aprender a discutir e a debater com uma educação que é autoritária, impositiva e não democrática e libertadora. A democracia e a educação democrática consistem:

[...] na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (IBID, p.127).

Sendo assim, essa educação precisa estar de acordo com a realidade dos indivíduos, na busca pela resolução dos problemas de seu tempo.

No último capítulo dessa obra: “Educação e Conscientização”, Freire passa a dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação, preocupado com o número de crianças em idade escolar que estavam fora da

escola. Sua experiência em alfabetização ocorreu no campo da educação de adultos, com trabalhadores de áreas urbanas e rurais.

Rejeitou fórmulas prontas e também jamais admitiu que a democratização da cultura fosse reformulada e simplesmente entregue como algo a ser seguido, prescrito, defendendo assim uma educação democrática e humanizadora; não podia ser diferente já que a educação a qual defende não é impositiva, ao contrário, é crítica, dialógica.

Paulo Freire buscava um trabalho de alfabetização desvinculado da mecanização, que ao mesmo tempo em que alfabetizasse, promovesse a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, ligada a democratização da cultura.

Foi pensando nessas ideias que criou um método de alfabetização que primeiramente fizesse o homem reconhecer que ele não só está no mundo, mas com o mundo, partindo do seu contexto, reconhecendo sua participação na sociedade, a partir do debate de democratização da cultura, do reconhecimento da necessidade de aprender a ler e a escrever.

Outra obra de igual ou até maior valor, em que Freire continua essa discussão, é o livro “Pedagogia do oprimido” em que o autor expõe a condição de oprimidos em que se encontram as classes proletárias no Brasil. Os oprimidos quando conscientes de si e do mundo decidem lutar “contra quem os fez menos” (FREIRE, 2018b, p.41), mas esta luta só é válida quando os oprimidos libertarem a si mesmos e seus opressores.

Os opressores, no caso a burguesia, exploram, violentam e mentem por causa de sua constante luta para se manter no poder:

A generosidade dos opressores é falsa, faz com que os homens oprimidos supliquem por ajuda. A verdadeira generosidade está cada vez menos em gestos de súplicas e cada vez mais em mãos humanas que “trabalhem e transformem o mundo” (IBID, p.42).

Os oprimidos da sociedade só poderão participar da elaboração da pedagogia e de sua libertação quando se descobrirem “hospedeiros do opressor”, ou seja, quando se descobrirem usados, objetos e não sujeitos.

Paulo Freire põe em discussão o fundamento da pedagogia do oprimido: é uma pedagogia que consiste na luta pela libertação do homem oprimido, massificado, reduzido a objeto, alienado em um novo homem “não mais opressor nem oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2018b, p. 60). E assim continua:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele e, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (IBID, p. 43).

É nesta obra que Freire apresenta a concepção bancária da educação. Demonstra como a educação é “um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (IBID, p.80). Explica que o educador é o sujeito que transforma o conteúdo em narração e vai depositando essa narração, como se estivesse enchendo “as vasilhas dos estudantes”, ou seja, as mentes.

Na educação bancária, Freire apresenta as características dos educandos e educadores: “o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem” (IBID, p.82). É tarefa do educador transmitir o seu conhecimento, “o educador [...] é o sujeito do processo; os educandos meros objetos”. (IBID, p.83).

Para Freire, a educação bancária suprime o poder de criação dos alunos, coisifica-os, minimiza-os, estimula a ingenuidade e acaba satisfazendo o interesse dos opressores, pois estes conseguem controlar e dominar melhor os oprimidos. A educação bancária freia a luta na busca pela libertação, por isso se faz necessário uma educação que supere isso, uma educação problematizadora.

A educação problematizadora está a favor da prática da liberdade, mas precisa romper a contradição entre educador e educando:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (IBID, p. 95-96).

Uma educação libertadora exige que alunos e professores tenham uma postura diferente, em que o aluno abandone a posição de simples objeto e passe a ser o agente de sua aprendizagem, passe a ser o protagonista, desenvolvendo assim sua autonomia.

Nesse sentido, Freire defende uma educação dialógica:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2018b, p.115).

Uma educação em que se discutam, inclusive, os conteúdos que precisam ser estudados:

É na realidade mediatizadora, na consciência que tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. (IBID, p.121).

Aqui fica claro que o autor defende que uma educação libertadora é aquela que não impõe e sim dialoga, discute. E no caso de determinar os conteúdos da aprendizagem, não poderia ser diferente, deve partir do diálogo entre os envolvidos e não exposto ou imposto por uma minoria:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. (IBID, p.143).

Sendo assim ele define a educação:

[...]como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando. (SCHIMMEL- KOWARZICK, 1983, p. 69-70).

Uma educação que não busque domesticar mentes, mas libertá-las, só pode ser feita a partir do diálogo, em que os envolvidos sejam sujeitos da própria educação:

[...] na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2018b, p. 142).

E, que esse conteúdo, tema, esteja sempre se renovando e ampliando-se através do diálogo.

Freire ressalta que os indivíduos também precisam se empenhar na superação das barreiras que impedem sua libertação, barreiras estas que ele chama de “situações limites”. O homem crítico tem consciência dos condicionantes aos quais ele está submetido e se empenha “no exercício da ação transformadora da realidade condicionante” (FREIRE, 1978, p.66). O homem crítico tem consciência “do inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2017, p. 50), ou seja, de que somos seres em construção.

O papel do educador nessa pedagogia se demonstra primordial, pois é necessário:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (IBID, p. 47).

Uma verdadeira pedagogia liberadora reconhece o papel do aluno e do professor como seres em construção, autônomos e críticos.

As reflexões de Freire, apresentadas aqui, que vão desde a afirmação de que o homem precisa não só estar no mundo, mas como o mundo, até o reconhecimento de uma pedagogia que garanta essa real participação do homem, sua transformação e a transformação do mundo, fazem da pedagogia libertadora um objeto de estudo e reflexão essencial para a discussão da problemática da educação de nosso tempo.

CAPÍTULO 3

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI

3.1 Conhecendo o autor

Dermeval Saviani possui formação em Filosofia (1966), doutorado em Filosofia da Educação (1971) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e livre-docência em História da Educação (1986) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou pós-doutorado nas universidades Italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença (entre 1994 e 1995). Natural de Santo Antônio de Posse em São Paulo, nasceu em 3 de fevereiro de 1944.

Já foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e UNICAMP (SAVIANI, 2013a, p. 291).

Em 1994, foi homenageado pelo MEC, recebendo a medalha do mérito educacional, também recebeu em 1997 o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica e, em 2008, o Prêmio Jabuti de melhor obra na área da educação, psicologia e psicanálise pela publicação do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (IBID, p. 291).

Sua tese de doutorado foi sobre a inexistência de um sistema educacional no Brasil, em que se dedicou a estudar as reformas do ensino brasileiro no período militar, e que deu origem ao livro: “Política e Educação no Brasil: o Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino” (1987).

Assumindo sua orientação marxista, dedicou-se a estudar as teorias da educação, e como não conseguiu encontrar uma teoria que desse conta da libertação da classe trabalhadora, buscou mostrar que as teorias existentes favoreciam à elite e não asseguravam uma real transformação no campo social. Diante disso, questionou como seria possível chegar a uma verdadeira teoria crítica da educação.

Sentiu-se na obrigação de, então, propor uma pedagogia capaz de superar todas as outras teorias, incorporando os avanços e superando os limites presentes nas outras teorias. Assim, criou uma teoria intitulada “pedagogia histórico-crítica” que este trabalho busca explicar.

3.2 Conhecendo a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani

Para compreender a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, devemos apresentar, em primeiro momento, grande parte das ideias expostas em sua obra: “Escola e Democracia” de 1983.

Ao iniciar esta sua obra, Saviani discute o problema da marginalidade na América Latina e inicia uma explanação sobre as teorias da educação, que se dedicou a estudar e analisar, e a partir da crítica realizada elaborou uma teoria superior.

Para Saviani, as teorias da educação podem ser divididas em dois grupos: o primeiro é o grupo das teorias que veem a educação como instrumento de superação da marginalidade, já que a marginalidade é tida como um problema social, e o segundo, o grupo das teorias que veem a educação como instrumento de discriminação social, conseqüentemente acentuando a marginalidade.

No primeiro grupo de teorias, a educação busca integrar a todos os indivíduos na sociedade, buscando uma sociedade igualitária. Já o outro grupo entende que a sociedade está dividida em grupos e classes sociais que se opõem e que o grupo social que possui mais força, passa a dominar os demais grupos sociais e a escola acaba por promover essa dominação, permitindo a marginalização.

Saviani nomeia o primeiro grupo de “teorias não críticas” porque são teorias ingênuas, que consideram que apenas a educação é capaz de dar conta do problema da marginalidade. O segundo, ele nomeia de “teorias críticas”, porque são teorias capazes de perceber que para compreender o fenômeno da educação é preciso considerar os seus “condicionantes sociais”, logo a educação sozinha não é capaz de resolver o problema da marginalização.

Fazem parte das teorias não críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

Segundo Saviani, nos meados do século XIX, os sistemas nacionais de ensino surgem com o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, porém estava sujeita aos interesses da burguesia. Buscava-se construir uma sociedade nova, democrática, capaz de vencer a barreira da ignorância e transformar “súditos” em cidadãos (SAVIANI, 2012, p. 5). E isso só era possível através do ensino, logo a escola é o grande instrumento transformador:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (IBID, p. 6).

Saviani explicita, aí, os ideais da escola tradicional, que, ainda, segundo ele, não consegue que todos ingressem nela; e os que ingressam, em sua maioria, não são bem-sucedidos, pois não se ajustavam aos padrões exigidos por aquela sociedade.

Graças às críticas à escola tradicional (pedagogia tradicional) surge uma nova teoria da educação: a pedagogia nova que acredita “no poder da escola” e que acredita “em sua função de equalização social”, ou seja, a escola é capaz de igualar os indivíduos na sociedade. Surge, então, um movimento de reforma na educação chamado de “escolanovismo”, em outras palavras, propondo uma escola nova.

Para a escola nova, o problema da marginalização não é mais a ignorância, ou seja, a falta de domínio do conhecimento e sim, o da rejeição, não ser aceito pela sociedade. Dessa forma, essa pedagogia considera as diferenças, considera que cada indivíduo é diferente, e que é preciso respeitar as diferenças. O indivíduo marginalizado é aquele que não é aceito por ser diferente, logo a educação precisa ajudar esses indivíduos a se ajustar na sociedade. Para Saviani, esta é uma teoria educacional que está justificando a desigualdade.

Essa concepção de educação faz com que se tenha uma crescente preocupação maior com o indivíduo do que com o que ele realmente aprende: “uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 9).

O autor enfatiza que para que essa educação funcione, é preciso que a escola passe por mudanças: uma reformulação. Deveria haver agrupamentos de alunos de acordo com os interesses de cada um, turmas com números reduzidos, professores que sejam orientadores da aprendizagem, ambiente estimulante, materiais didáticos ricos, ambiente escolar movimentado, flexível.

E como toda essa mudança implica em gastos financeiros elevados que o governo não estava disposto nem tinha condições de arcar, esse tipo de configuração ficou reservado a pequenos grupos da elite brasileira, o que acabou por piorar ainda mais a situação da educação no Brasil, que deixou de se preocupar com as questões políticas que envolvem a educação, preocupando-se somente com os aspectos pedagógicos, dando força a uma ideia perigosa: “é melhor uma escola boa para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (IBID, p.11).

Quando a escola nova se preocupou mais com a qualidade do ensino do que com o âmbito político, ou seja, preocupou-se mais com a metodologia de ensino adotada do que com as questões políticas e sociais que impedem o ingresso e a permanência dos alunos na escola, mais os problemas de marginalidade se agravaram, pois a elite controlou a expansão da escola segundo seus interesses. A esse controle, Saviani denominou “hegemonia da classe dominante”.

A pedagogia tecnicista surge após o fracasso da pedagogia nova de não resolver o problema da marginalização. Para a pedagogia tecnicista, o problema da marginalização não é da ignorância, como prega a pedagogia tradicional, nem da rejeição, como prega a pedagogia nova, mas sim, da incompetência, da ineficiência. Assim, a educação tecnicista está contribuindo com o problema da marginalização quando formar indivíduos competentes e aptos e excluir os incompetentes.

Na pedagogia tecnicista, o processo de ensino é “objetivo e operacional”, uma pedagogia que se propôs a padronizar o sistema de ensino pois:

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional, a questão central é o aprender e para a pedagogia nova,

aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2012, p.14).

É muito interessante como Saviani consegue demonstrar a deficiência presente em cada uma das teorias não críticas apresentadas por ele.

As teorias crítico-reprodutivistas (três teorias que serão explicitadas a seguir) são nomeadas assim, por Saviani, porque são capazes de reconhecer que a educação sozinha não tem poder para resolver o problema da marginalidade, considerando que a escola é um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes. Assim como as teorias não críticas, as teorias crítico-reprodutivistas não contêm uma proposta pedagógica, pois apenas buscam explicar a função da escola.

A primeira teoria crítico-reprodutivista, explicitada por Saviani, é a teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Os autores que desenvolvem essa teoria são Bourdieu e Passeron³.

Segundo os estudos de Saviani, a dominação cultural deve ser considerada como violência simbólica, isto é, toda a sociedade se estrutura através de um sistema de força material (poder econômico) entre grupos e classes e as classes dominantes impõem a violência simbólica sobre as classes inferiores de diversas formas, através dos meios de comunicação de massa, propagandas, entre outros, inclusive através do sistema de ensino escolar, sem que as classes dominadas se deem conta dessa dominação.

De acordo com essa teoria, os marginalizados são aqueles que não possuem capital econômico e nem força simbólica (capital cultural). A educação assume, então, papel de reforçar a marginalidade.

A segunda teoria crítico-reprodutivista é a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), posta em discussão por Althusser⁴, que funciona massivamente através da ideologia e depois da repressão. Aqui também se defende que a escola é um instrumento de reprodução do sistema capitalista, as relações de exploração capitalista mostram que somente a classe dominante

³ BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975. Obra referenciada por Saviani.

⁴ ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial Presença, (s.d.). Obra referenciada por Saviani.

consegue ocupar os postos de maior importância na sociedade, enquanto que a classe marginalizada é a classe trabalhadora.

A terceira teoria crítico-reprodutivista é a teoria da escola dualista, elaborada por Baudelot e Establet⁵, nomeada por Saviani de teoria dualista porque prega que a escola está dividida em duas: uma escola para a elite e outra escola para a classe trabalhadora (o proletariado). Essa teoria também reconhece que a escola é utilizada como um aparelho ideológico, servindo aos interesses da burguesia, cumprindo o papel de impedir a luta da classe dominada.

Para Saviani, as teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para desanimar muitos educadores, pois são teorias que são categóricas em afirmar que a escola não pode ser diferente do que é: aparelho reprodutor dos interesses das classes dominantes; mas são muito importantes, visto que servem para explicar o fracasso da escola diante do problema da marginalidade.

Saviani apresenta uma outra teoria interessante para entender o problema da educação: a teoria da curvatura da vara⁶. Assim, explicita três teses (uma filosófica-histórica, uma pedagógico-metodológica e uma política) que embasam seu pensamento: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”; “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; e “de como mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola, e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. (SAVIANI, 2012, p. 59-60).

Na sua primeira tese (“do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”), devemos entender que o termo reacionário é diferente de revolucionário. Toda postura revolucionária é também uma postura histórica, pois na medida em que faz história, marca, permite as transformações da sociedade. Reacionária é o contrário, é o que impede as transformações, aquilo que se opõe ao novo.

⁵ BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. **L’Ecole capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971. Obra referenciada por Saviani.

⁶ Saviani deixa claro se tratar de uma metáfora usada por Lênin, citada na obra ALTHUSSER, L. **Posições**. Lisboa, Livros Horizonte, 1977, p.136-138.

Assim, ele inicia explicando, do ponto de vista histórico, como a burguesia, no passado, manifestou-se como classe revolucionária e depois se tornou reacionária.

Na época do feudalismo, a burguesia defendeu a filosofia da essência, pregando que todo homem era livre, logo merecia igualdade de direitos e começou a criticar a nobreza e o clero que gozam de direitos que não eram naturais e sim impostos.

A pedagogia da essência refere-se a pedagogia tradicional, que busca igualdade de direitos, participação democrática do homem. Uma pedagogia que possui uma concepção essencialista, ou seja, sua concepção está na essência humana, uma pedagogia que vai defender a igualdade essencial dos homens e que está pautada na liberdade.

Já a pedagogia da existência corresponde a pedagogia nova, que busca enfatizar que homens são diferentes, nem todos têm as mesmas capacidades. Uma pedagogia fundada na “concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência”. (SAVIANI, 2012, p. 37).

No feudalismo, a burguesia defendeu a escolarização dos homens para que eles participassem da sociedade como verdadeiros cidadãos e não como servos, criticando a nobreza e o clero que estavam no poder. Assim defendeu a pedagogia da essência, que propiciou as mudanças na sociedade.

O desenvolvimento histórico era favorável à burguesia naquele momento, porém quando se consolidou no poder, viu que a participação do povo nas decisões políticas ia contra os seus interesses, pois agora, não lhe interessava mais a participação da população e sim sua manutenção no poder. Dessa forma, buscou frear qualquer transformação histórica na sociedade através da pedagogia da existência (pedagogia nova) que pregava que os homens não são iguais e, portanto, devem se respeitar as diferenças:

Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.” (IBID, p. 41).

Ser diferente acentua as diferenças e reforça a ideia de desigualdade: os homens não são iguais, nem têm as mesmas capacidades, a escola não deve ser

a mesma para todos, logo os melhores cargos ficam reservados para os mais capacitados, no caso a própria burguesia.

Assim Dermeval explica o caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) que propiciou mudanças na sociedade: mudanças do sistema feudal para o liberal, e o caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova) que freou transformações na sociedade para que a burguesia se mantivesse no poder.

Na segunda tese (“do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”), o autor mostra como o método tradicional de ensino é científico e não pré-científico, como pregou a escola nova, dado que não consiste apenas na “decoreba” de conteúdos, porque explicita que, no método tradicional, a aprendizagem segue passos coerentes: o da preparação, o da comparação e assimilação; o da generalização e o da aplicação. Enquanto que o método novo, considera o ensino como um processo de pesquisa, em que se apresenta um problema, investiga-o, levanta-se dados e por último confirma-se hipóteses levantadas.

Para Saviani, para ser cientista há que dominar, antes, conteúdos fundamentais para confrontar-se com os novos saberes. Assim, para ele, o movimento da escola nova, desvalorizou os conteúdos, preocupando-se mais com o método, deixando qualidade em vez de quantidade: “um ensino empobrecido inviabiliza a pesquisa”. (SAVIANI, 2012, p. 47).

Para o autor, os conteúdos são essenciais para que a aprendizagem ocorra, e principalmente porque:

Se os membros das camadas populares não dominarem conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (IBID, p. 55).

Dermeval acredita que somente instrumentalizando a população com as mesmas armas da burguesia, no caso, o conhecimento, a população consegue participar politicamente da sociedade e fazer valer também seus interesses, assim defende os conteúdos, “os conhecimentos obtidos através da ciência, portanto, já

compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 2012, p.46).

Destas duas teses ele extrai a terceira de que “a escola nova não é democrática”, já que a qualidade e a configuração dessa escola nova ficaram reservadas para as elites, já que o proletariado continuou a ter acesso à educação tradicional. Desse modo, quanto mais se falou em democracia (escola nova) menos a escola foi democrática e quando menos se falou em democracia (escola tradicional), mais a escola foi democrática, ou seja, mais a população teve acesso ao saber.

Assim Saviani garante ter conseguido aplicar a teoria da curvatura da vara ao explicitar estas três teses que defende sobre a educação. A teoria da curvatura da vara consiste na metáfora de que a vara (educação) está torta (curvada) para um lado, o lado da pedagogia nova e que não basta apenas endireitar a vara, é preciso curvá-la para o outro lado, o lado em que reside a pedagogia tradicional, pautada no conhecimento. Porém, o autor deixa claro, que não basta curvar a vara para o lado oposto, mais sim para o lado correto que, segundo ele, não está nem na pedagogia nova nem na tradicional, mas numa pedagogia que valoriza os conteúdos, uma pedagogia de caráter revolucionário.

Essa pedagogia de caráter revolucionário ao qual se refere Saviani, é a pedagogia histórico-crítica. Em todas as outras teorias, falta a perspectiva histórica, falta a “consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação” (IBID, p. 63). Uma pedagogia que prioriza a difusão dos conteúdos “vivos e atualizados”, que incorpora e supera os métodos tradicionais e novos e estabelece o vínculo entre sociedade e educação. (IBID, p. 69-70).

Saviani buscou elaborar uma teoria que superasse a visão de que a escola é somente um aparelho ideológico que reflete os interesses das classes dominantes. Buscou um nome que, inclusive, estivesse desvinculado dessas teorias e concebe a concepção histórico-crítica em 1979, apresentando seus pressupostos na obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” em 1991.

Ao escolher o nome, o autor explica que esta pedagogia é sinônimo de pedagogia dialética, baseada no materialismo histórico-dialético preconizado por Karl Marx. Teoria que “busca captar o movimento objetivo do processo histórico”

(SAVIANI, 2013b, p. 75), mas como o termo dialético possui várias interpretações, buscou ser específico. Buscou nessa expressão, diferente das teorias crítico-reprodutivistas, que veem a educação como instrumento de manipulação das classes dominantes, mostrar que a educação pode contribuir sim com a transformação da sociedade:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (IBID, p. 80).

Na obra “Pedagogia Histórico-Crítica”, o autor discorre sobre a natureza e a especificidade da educação para apresentar todos os pensamentos teóricos que embasam a teoria da pedagogia histórico-crítica.

Inicia sua obra apresentando que a diferença entre o homem e os demais animais encontra-se no trabalho, aquilo que ele produz materialmente ou intelectualmente e que a educação não só é parte essencial do trabalho, mas é um “fenômeno próprio do ser humano” (IBID, p. 11).

Os homens não nascem homens, humanizam-se através da educação. Assim o papel da escola, para ele, é de “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” produzido pela humanidade. (IBID, p. 14).

A escola tem a função de transmitir os saberes sistematizados, acumulados pela humanidade, saberes esses científicos, essenciais para o desenvolvimento de novos saberes.

Ele enfatiza que as escolas, muitas vezes, em seus currículos, priorizam determinados conteúdos em vista de outros. Esses conteúdos, muitas vezes, secundários ao processo de ensino, acabam tomando espaço daqueles conteúdos que realmente são importantes para o processo de aprendizagem.

Saviani considera que não basta fornecer aos alunos os saberes sistematizados se não há condições próprias para a ideias de assimilação e transmissão desses conteúdos.

Para ele, a escola nova criticou toda forma de transmissão de conteúdo como mecânica, mas, na verdade, para que alguns aprendam, é necessário internalizarem, absorverem os conteúdos específicos.

O que diferencia um professor de um cientista é a forma como ele trata o conhecimento. O cientista preocupa-se em fazer a sua área do conhecimento avançar, já o professor preocupa-se com o avanço do aluno a partir do conhecimento. Assim, “o conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal”, interessa-lhes em que esses conteúdos são importantes para o avanço da aprendizagem dos alunos. (SAVIANI, 2013b, p. 65).

Considerando isso, Saviani salienta a importância de transformar o saber elaborado em saber escolar. É aqui que entram os métodos e processos de ensino que devem garantir a assimilação e o domínio de certos conteúdos:

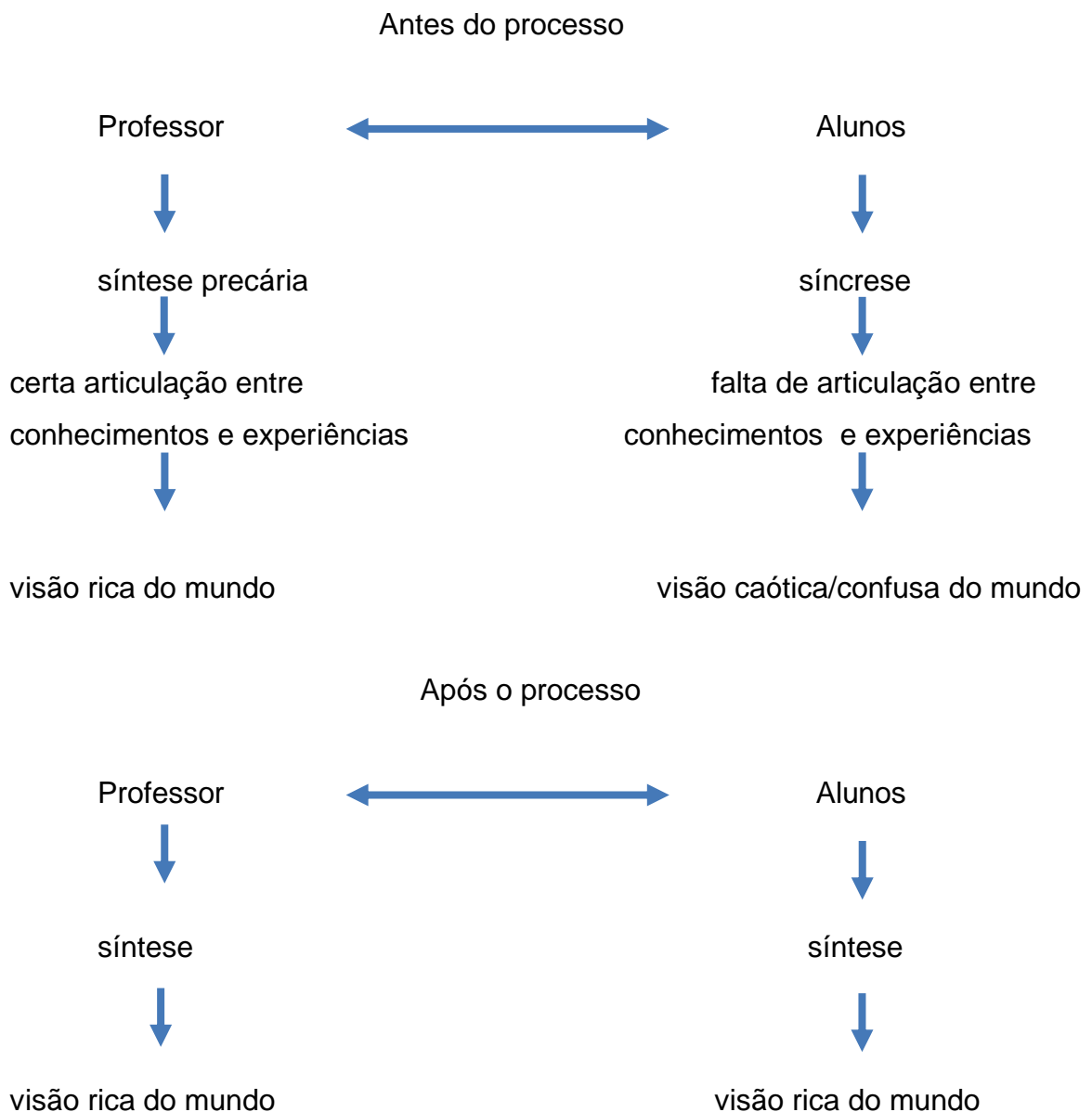
A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. [...] A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão da pedagogia escolar. (IBID, p. 66).

A pedagogia histórico-crítica não é uma pedagogia que só defende o saber elaborado, que apenas está pautada nos conteúdos; na verdade, trata-se de uma pedagogia que se preocupa com os processos de ensino e que aceita que o saber existente está em constante transformação, é uma teoria que almeja a transformação da sociedade através da escola. A pedagogia histórico-crítica defende a especificidade da escola, pois, para Saviani, só desvalorizam a escola aqueles que já usufruíram dela.

Dessa forma, o autor se sentiu no direito de assim como Herbart e Dewey, traduzir os métodos de ensino que propôs na forma de passos, semelhantes aos desses autores. Saviani explica os cinco momentos que são baseados nos fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico de Karl Marx, em que o conhecimento se dá com a passagem do empírico ao concreto, mediado pelo abstrato, ou como ele mesmo vai chamar de passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise.

Na síntese, o aluno tem “a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem” (SAVIANI, 2013b, p.124), mas só é possível chegar à síntese através da mediação da análise.

A teoria de Saviani preconiza cinco passos e considera que professores e alunos encontram-se em um nível de compreensão diferente quando o processo de ensino se inicia e se igualam quando o processo finaliza. O professor também se transforma, pois, no início o professor tem uma visão limitada dos seus alunos:



Vejamos como os cinco passos são descritos na sua obra “Escola e democracia”. O próprio autor deixa claro que se trata de uma teoria que está em construção e vem sendo desenvolvida de forma coletiva por vários pensadores. Assim, essa teoria é descrita de forma aberta, sem minúcias:

Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova	Pedagogia Histórico-Crítica	
JOHANN FRIEDRICH HERBART	JOHN DEWEY	DERMEVAL SAVIANI	
1. Preparação	1. Atividade	1. Prática social	Ponto de partida: prática comum entre professores e alunos.
2. Apresentação de novos conteúdos	2. Problema	2. Problematização	Identificação dos principais problemas postos pela prática social que precisam ser resolvidos.
3. Comparação e Assimilação de conteúdos	3. Levantamento e Coleta de dados	3. Instrumentalização	Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos; utilização de ferramentas culturais necessárias.
4. Generalização	4. Formular hipóteses	4. Catarse	Transformação de consciência: visão evoluída da realidade; visão completa; visão do todo.
5. Aplicação	5. Experimentação (confirmar ou rejeitar hipóteses)	5. Prática social	Conhecimento sintetizado; nova forma de entendimento da prática social.

Como é possível ver na tabela, os passos propostos por Saviani diferem muito dos propostos por Dewey (escola nova) e por Herbert (escola tradicional), pois estão pautados na prática social como ponto de partida. Para mostrar o movimento feito para se chegar ao conhecimento, realizamos a representação gráfica desse processo:

Figura 2: Representação dos cinco passos propostos por Saviani



Esses cinco momentos, aqui representados em espiral, retratam que o processo de ensino não é estático, nem linear, deve iniciar na prática social e terminar na prática social que não é mais a mesma do início, visto que essa prática social se alterou devido à visão de mundo que o aluno possui agora.

Nessa teoria supõe-se desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada com relação aos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos: professor e aluno, que se encontram no final do processo na síntese, visão rica do mundo. Nessa teoria, a catarse é o ápice do processo, o momento em que ocorre uma transformação importante no indivíduo.

Saviani deixa claro que há diversos desafios a serem superados no campo da educação para que se possa chegar a uma verdadeira pedagogia histórico-

crítica. O autor questiona que não podemos pensar a prática somente a partir do desenvolvimento da teoria, é preciso fazer o movimento inverso, já que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Há três grandes desafios ha serem superados que impedem o avanço da teoria, a ausência de um sistema de educação no Brasil, a mudança da prática envolve a reformulação de uma nova teoria, mas, muitas vezes a organização do ensino não acompanha essa teoria, e o problema da descontinuidade na educação, falta de articulação entre os níveis de ensino no Brasil.

A pedagogia histórico-crítica tem seus pilares na base da psicologia histórico cultural preconizada por Lev Vygotsky e no materialismo histórico dialético de Karl Marx, portanto não é uma pedagogia ingênua nem idealista, reconhece que as mudanças no campo pedagógico só irão acontecer quando se transformarem, pela prática social, as relações de produção que determinam a sociedade:

A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto [...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 2012, p. 76).

Essa pedagogia crítica, como já dito, reconhece os condicionantes que envolvem o fenômeno da educação, nos fazendo debruçar sobre o fenômeno histórico ao qual pertencemos, levando os indivíduos a refletirem sobre questões políticas e sociais a questões didático-pedagógicas da educação, reflexões essenciais para conjunto da sociedade e para os problemas enfrentados pela educação no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois autores apresentados neste trabalho possuem visões diferentes sobre a educação, contudo eles convergem em muitos aspectos e suas teorias reforçam as reflexões acerca dos problemas enfrentados pela educação no século XXI. São visíveis as muitas contribuições de seus pensamentos aos obstáculos e desafios a serem superados para se chegar a uma verdadeira educação de qualidade.

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral, detectar/confirmar as contribuições da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani aos problemas enfrentados pela educação do século XXI. Ao longo das leituras de suas obras, a pesquisa foi se construindo e apresentando a visão que os dois autores têm sobre o fenômeno da educação.

Como objetivos específicos, buscou-se discutir os problemas enfrentados pela educação brasileira do século XXI e caracterizar a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Os problemas apresentados no capítulo inicial desse trabalho, listados aqui como o péssimo desempenho educacional de estudantes, tanto na educação básica, como no ensino médio; a falta de investimentos na educação pública; a falta de estrutura das escolas públicas; a desvalorização da profissão de professor unido à baixa remuneração; as condições precárias de trabalho; a sobrecarga de aulas a que se submetem muitos professores; a falta de formação adequada e despreparo para atuar na docência; a falta de conexão entre as etapas de ensino; a desvalorização da educação e da escola; e a evasão escolar representam o quanto a educação brasileira exige mudanças e merece atenção. Os estudos de Freire e Saviani apontam os possíveis caminhos a seguir e as reflexões que precisam ser feitas para se chegar a uma educação pública de qualidade.

Quando aludimos sobre a problemática educacional brasileira, automaticamente refletimos sobre as possíveis soluções ou caminhos que podemos trilhar em busca de uma educação de qualidade: uma educação que esteja a serviço da formação crítica dos indivíduos, da transformação social tão importante, como defendem os autores que fundamentam esse trabalho, mas

também buscamos refletir sobre como a sociedade brasileira se construiu historicamente, permitindo chegar ao ponto em que estamos.

Confrontando o pensamento e os estudos dos dois autores apresentados nessa pesquisa, temos as seguintes ideias:

Paulo Freire	Dermeval Saviani
A educação é um ato/processo sociopolítico e gnosiológico, ou seja, o homem aprende através das relações que estabelece com o mundo e com os outros homens.	A educação é um processo em que o homem age sobre a natureza, transformando-a. É uma exigência para o trabalho e é também o próprio trabalho. Dermeval não dissocia trabalho de educação.
O homem se difere dos demais animais pelas relações pessoais, impessoais, corpóreas ou incorpóreas que estabelece com os demais homens.	O homem se difere dos demais animais por produzir sua própria existência, adaptando a natureza a si. Assim o que o difere dos demais animais é o trabalho.
O homem é um ser plural, inacabado, histórico, capaz de transcender sozinho.	O homem é um ser histórico, precisa produzir continuamente sua própria existência.
O homem precisa ser um ser de integração, consciente de seu tempo, reflexivo, crítico.	O homem precisa ter acesso ao saber elaborado, à cultura erudita.
Buscou apresentar os tipos de consciência presentes em uma sociedade: consciência intransitiva, consciência transitivo-ingênua, consciência transitivo-crítica e os conceitos de adaptação, acomodação, ajustamento e integração.	Buscou analisar as teorias da educação, classificando as teorias em dois grupos: teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Apresentou a teoria da curvatura da vara.
A formação cultural do Brasil contribuiu com a nossa inexperiência democrática.	A burguesia enquanto classe reacionária freou as transformações sociais.
Defende a formação de uma consciência crítica capaz de libertar os homens da condição de oprimidos.	Defende a elaboração de uma pedagogia capaz de propiciar verdadeiras transformações no campo social.
As mudanças feitas em uma sociedade devem ocorrer através da deliberação coletiva, do debate, da reflexão e da discussão com o povo.	As mudanças feitas em uma sociedade irão ocorrer através da implementação de uma pedagogia revolucionária, ou seja, uma pedagogia empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

Paulo Freire	Dermeval Saviani
Criador da pedagogia libertadora	Criador da pedagogia histórico-crítica
A pedagogia libertadora consiste na luta pela libertação do homem oprimido, massificado, alienado, reduzido a objeto em homem liberto, crítico, sujeito de si, capaz de reconhecer seus condicionantes e lutar pela recuperação da humanidade.	A pedagogia histórico-crítica consiste na superação da visão ingênua da educação, na valorização da escola como acesso ao saber elaborado e da formação crítica a serviço da transformação social, mas reconhecendo os fatores históricos e as relações de produção da sociedade que a determinam.
Crítica a educação bancária.	Crítica a educação tradicional, nova e tecnicista.
Defende uma educação dialógica.	Defende uma educação revolucionária.
Os conteúdos programáticos não devem ser impostos e sim devem partir e nascer do povo, do diálogo entre os educadores e educandos, refletindo seus anseios e vontades.	Defende o acesso ao saber elaborado, científico, ao conteúdo cultural produzido pela humanidade. Os conteúdos programáticos devem ser os mesmos conteúdos dominados pela elite.
“Ensinar não é transferir conteúdos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”	Ensinar é instrumentalizar os alunos para que possam produzir saberes, transformando sua prática social.

São duas vertentes distintas que fazem reconhecer a importância de se discutir a educação brasileira e são duas teorias pedagógicas que reconhecem o poder da formação crítica dos indivíduos na sociedade. Paulo Freire defende que os indivíduos devem se libertar da condição de oprimido imposta pela burguesia e Dermeval também reconhece que os indivíduos devem se libertar da condição de dominados pela elite.

Ambos reconhecem que a maior parte dos homens não participa da sociedade de forma democrática e justa. Os dois se debruçam sobre os acontecimentos históricos ocorridos na sociedade que determinaram o tipo de educação vigente.

Os estudos de Saviani apresentados nesse trabalho fazem uma crítica direta ao sistema de educação brasileira, principalmente ao constatar que o Brasil não possui um sistema educacional, o que representa um grande desafio para aplicar qualquer teoria pedagógica à prática.

Sua primeira contribuição à problemática brasileira é a crítica que ele (Saviani) faz às concepções educacionais existentes. Como já dito nesse trabalho, o autor divide as concepções da educação em dois grupos: o grupo das teorias não críticas, portanto, teorias ingênuas que acreditam que a educação sozinha possa transformar a sociedade e o grupo das teorias crítico-reprodutivistas que reconhecem que a educação está presa a outros condicionantes sociais, funcionando como um aparelho reprodutor de ideologias a favor dos interesses da burguesia.

Com essa análise, Dermeval consegue explicar que há muitos fatores que fazem com que a educação não consiga superar a concepção ingênua que se tem dela, nem dar a devida importância a outros condicionantes que impedem sua transformação. Estes questionamentos dialogam diretamente com os problemas enfrentados hoje pela educação.

Tanto a concepção tradicional de ensino como a da escola nova apresentadas por ele, fazem-nos refletir sobre os pontos positivos e negativos de cada teoria. A concepção tradicional possui o seu valor por estar apoiada no conhecimento e na valorização dos conteúdos, não é simplesmente um método de ensino centrado na memorização, mas de assimilação e aplicação do conhecimento.

Do outro lado, temos a teoria da escola nova que se preocupa com o fazer pedagógico, com as capacidades dos alunos; não é somente um estudo voltado à pesquisa, mas também à produção de conhecimento, mais flexível e que exige mudanças desde a estrutura da sala de aula até a metodologia usada pelo professor.

É nesse sentido que Saviani vê a necessidade de criar uma teoria pedagógica que consiga reunir o que há de melhor nas outras teorias e que seja aplicada na prática.

Outrossim, temos Freire que defende a formação de uma sociedade cada vez mais crítica, mais sujeito de si mesma, consciente de sua dominação e na luta pela sua real libertação. O autor explica que a formação histórica do Brasil contribuiu com nossa inexperiência democrática, permitiu que fôssemos um povo submisso por muito tempo. Transformações ocorridas entre 1888 a 1920, como o fim da escravidão e início da industrialização no Brasil, permitiram que mudanças

importantes acontecessem na sociedade, principalmente no campo educacional, mas que foram freadas, anos mais tarde, pela Ditadura Militar por volta de 1960, por isso defende um ensino que permita a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica gerando o verdadeiro trânsito em nossa sociedade.

Sua contribuição está na defesa dessa ideia: a importância de formar seres cada vez mais propensos à integração e não passíveis somente à acomodação, à adaptação e ao ajustamento. Uma educação libertadora jamais pode ser impositiva, pois defende as mudanças através da deliberação coletiva, do diálogo.

Se de um lado temos o reconhecimento do homem que não só está no mundo, mas com o mundo, do outro, temos de reconhecer também que a defesa em busca dos saberes científicos, da cultura erudita se faz necessária para a real participação dos indivíduos na sociedade.

Se em uma vertente temos a educação bancária como vilã da formação de indivíduos cada vez mais sujeitos de si, na outra vertente, temos como vilã uma educação reacionária que acentua as diferenças.

Dermeval defende a democratização da escola. De acordo com a constituição brasileira todos os brasileiros têm direito a escola, mas nem todos têm acesso à mesma qualidade de ensino e a democratização da escola não está ligada somente ao acesso, à matrícula; está ligada à democratização do saber. Uma escola que não transmite o conhecimento não é democrática, é reprodutora das diferenças.

Ambos os autores reconhecem que a escola reproduz as diferenças e reflete os interesses da minoria, favorecendo apenas a elite.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire prega principalmente a participação do homem no mundo, assim como a pedagogia de Dermeval Saviani enfatiza que o homem precisa se reconhecer como ser histórico: ser que é parte da história e que faz história.

A pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica também permitem que o professor reveja sua própria prática em sala de aula e que questione as práticas de ensino adotadas na escola pública, que se questione teoria e prática, que se questione políticas públicas ineficientes.

É muito fácil culpar apenas o professor pelo fracasso da educação, quando há outros condicionantes que verdadeiramente estão interligados e não permitem essa transformação.

A falta de indivíduos críticos na sociedade gera homens acomodados, condicionados, que aceitam a desvalorização da escola. Aos nossos alunos falta a consciência de que a produção de conhecimento é mais importante do que a obtenção de diplomas, como também falta à nossa sociedade a valorização dos estudos em lugar da quantidade de títulos.

Por isso a reflexão a partir da visão desses dois autores se faz necessária para o reconhecimento dos agravantes que impedem uma educação de qualidade e para que se reconheça, através de uma consciência crítica, a importância da educação, a importância da escola em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os Anos 1920 e os Novos Caminhos da Educação. **Revis HISTEDBR** on-line, Campinas, nº 19, p. 111-116, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art08_19.pdf> Acesso em 20 mai. 2018

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 221-247.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

Boletim de Resultados do Saesp 2017: boletim da escola "X". São Paulo: Secretaria da educação de São Paulo/ Vunesp, 2018. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2017/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>> Acesso em 01 mai. 2018.

Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros /OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 01 jun. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ENEM: Resultados dos participantes 2017. Inep/Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80741-app-resultados-enem-2017-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 mai. 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villas das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 65-85, p. 131-142.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000, p 31-32.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JOSETTI, Celina Cassal. ARAÚJO, Rosi Valéri Corrêa. **Educação nas Décadas de 1920 a 1950 no Brasil:** alfabetização de adultos em questão. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, volume 12, p. 183-192, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1909/1666>>. Acesso em 10 abr. 2017.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica:** um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal de Lavras, 2016. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12292/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pedagogia%20libertadora%20e%20pedagogia%20hist%C3%B3ricocr%C3%ADtica%20um%20estudo%20cr%C3%ADtico%20de%20pedagogias%20contrahegem%C3%B4nicas%20brasileiras.pdf>. Acesso em 02 mar. 2018.

MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de. A pedagogia de Paulo Freire e a educação contemporânea: uma análise crítica. **Rev. Khóra**, v.4, n. 5, p. 1-11 2017. Disponível em: <<<http://www.site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/view/108/77>>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

OECD. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: < <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em 01 mai. 2018.

Reforma João Luiz Alves. **Rev. História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 253-290, Maio/Agosto 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891723.pdf>> Acesso em: abr. 2017.

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

_____. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHIMIED- KOWARZICK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética** - De Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 69-80.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Reformas Educativas no Brasil: uma Aproximação Histórica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2009. Disponível em: <<http://ww.saece.org.ar/docs/congreso3/Lerche1.doc>> Acesso em: 10 abr. 2017.