





CONHECIMENTO E A SUA SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

  Anderson dos Anjos Pereira Pena¹

  Clarice Zientarski²

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica.

Correspondência ao Autor

Nome: Anderson dos Anjos Pereira Pena

E-mail:

anhos.anderson@hotmail.com

Instituição Instituto Federal de Goiás, Brasil

Submetido: 08/11/2018

Aprovado: 10/03/2019

Publicado: 04/06/2019

 10.20396/rho.v19i0.8653948

e-Location: e019025

ISSN: 1676-2584

RESUMO

Este artigo visa compreender a visão de Paulo Freire acerca do conhecimento sistematizado e sua socialização na escola, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (FREIRE, 2016a). O fio condutor da análise será a ontologia, pois é a partir da compreensão do nascedouro do homem enquanto ser social e a serviço do processo de humanização por ele idealizado, que Freire explicita sua visão sobre o conhecimento e desenvolve sua teoria pedagógica, sustentando-se em uma base teórica de inspiração existencialista cristã e na filosofia humanista moderna da educação, conforme esclarece Saviani (2008). Neste prisma, tomando por referência a *Pedagogia histórico-crítica*, sistematizada a partir obras de Saviani (2013) Duarte, (2016) e Martins (2013), entre outros teóricos caberá neste artigo uma comparação entre o sentido do conhecimento para pedagogia da autonomia e para a *Pedagogia histórico-crítica*. Nossa tentativa aqui é de capturar a essência do pensamento de Freire (2016a) sobre conhecimento, para compreender até que ponto a sua teoria poderá contribuir para criar uma condição irreversível, superior e revolucionária de humanização.

PALAVRAS-CHAVE Pedagogia da autonomia. Ontologia do ser social. Conhecimento sistematizado. Socialização do conhecimento. *Pedagogia histórico-crítica*.

Checagem
Antiplágio



Distribuído
Sobre





KNOWLEDGE AND ITS SOCIALIZATION IN SCHOOL EDUCATION FOR THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE'S AUTONOMY: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CRITICAL THEORY

Abstract

This article aims to understand Paulo Freire's vision of systematized knowledge and its socialization in school, in the work *Pedagogy of autonomy: knowledge necessary for educational practice*. (FREIRE, 2016a). The leading thread of the analysis will be the ontology, since it is from the understanding of the birth of man as a social being and at the service of the process of humanization that he idealizes, that Freire explicitly explains his view of knowledge and develops his pedagogical theory, (SAVIANI, 2008). In this context, it is important to emphasize the importance of education in the modern humanist philosophy of education. In this prism, taking as reference the *historical-critical pedagogy* - systematized from works by Saviani (2013) Duarte, (2016) and Martins (2013), among other theorists will fit in this article a comparison between the sense of knowledge for *pedagogy of autonomy* and for historical-critical pedagogy. Our attempt here is to capture the essence of Freire's (2016a) thinking about knowledge to understand to what extent his theory may contribute to create an irreversible, superior and revolutionary condition of humanization.

Keywords: Pedagogy of autonomy. Ontology of social being. Systematized knowledge. Socialization of knowledge. Historical-critical pedagogy.

CONOCIMIENTO Y SU SOCIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR PARA LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA DE PAULO FREIRE: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen

Este artículo pretende comprender la visión de Paulo Freire acerca del conocimiento sistematizado y su socialización en la escuela, en la obra *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. (FREIRE, 2016a). El hilo conductor del análisis será la ontología, pues, es a partir de la comprensión del nacido del hombre como ser social y al servicio del proceso de humanización por él idealizado, que Freire explicita su visión sobre el conocimiento y desarrolla su teoría pedagógica, en una base teórica de inspiración existencialista cristiana y en la filosofía humanista moderna de la educación, como aclara Saviani (2008). En este prisma, tomando por referencia la *Pedagogía histórico-crítica* - sistematizada a partir de obras de Saviani (2013) Duarte, (2016) y Martins (2013), entre otros teóricos cabrá en este artículo una comparación entre el sentido del conocimiento para pedagogía de la autonomía y para la *Pedagogía histórico-crítica*. Nuestro intento aquí es de capturar la esencia del pensamiento de Freire (2016a) sobre el conocimiento para comprender hasta qué punto su teoría de contribuir a crear una condición irreversible, superior y revolucionaria de humanización.

Palabras clave: Pedagogía de la autonomía. Ontología del ser social. Conocimiento sistematizado. Socialización del conocimiento. Pedagogía histórico-crítica.



INTRODUÇÃO

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa se constitui em uma síntese do acúmulo teórico de uma vida dedicada à intelectualidade por um pensador comprometido e engajado com a educação e escolarização das massas trabalhadoras. Paulo Freire é um severo crítico da economia e do pensamento neoliberal, profundo conhecedor da história, de teorias e das práticas que estão por detrás da sociabilidade capitalista e que se voltam violentamente para arruinar a vida dos oprimidos desse sistema.

É inegável o seu esforço intelectual de conceber um projeto de sociedade e de educação transformadora a serviço da superação das relações desiguais perpetradas pela classe dominante. Para tanto, o autor tomou como referência o pensamento existencialista cristão e a filosofia humanista moderna da educação – como esclarece Saviani (2008) – para explicitar sua concepção ontológica, quer dizer, explicar o nascedouro do ser social e atribuir sentido ao processo de humanização. Foi a partir dessa ontologia, e de uma intencionalidade de colocar a pedagogia à disposição dos interesses populares de transformação social, que Freire organizou as propostas humanizadoras, voltadas para mediação na educação escolar, as quais estão sistematizadas na sua última obra, publicada em 1996.

Longe de esgotar as possibilidades de análise das categorias sistematizadas e defendidas pelo pensador em sua vasta produção escrita, este artigo tomará como referência apenas essa sua última obra. A partir dela, faremos um esforço para tentar sintetizar o pensamento freiriano sobre a questão do conhecimento sistematizado e sua socialização na educação escolar. O ponto de partida da análise será a concepção ontológica por ele defendida. Daí então será possível realizar uma comparação com a concepção ontológica apresentada na teoria marxista, com o intuito de construir a crítica à *Pedagogia da Autonomia*.

A intenção do esforço que aqui faremos é, sobretudo, de compreender como e até que ponto a pedagogia proposta por Paulo Freire na obra supramencionada, poderá contribuir para uma condição superior de humanização. Conforme o leitor poderá perceber neste trabalho, entendemos tal condição superior de humanização como uma síntese das máximas possibilidades de universalidade e liberdade dos indivíduos do gênero humano. (DUARTE, 2016). Condição cuja existência é impossível no contexto da sociedade de classes e, por isso, pressupõe a sua radical superação.

Isso posto, para atender ao propósito descrito e delineado para este artigo, ele está organizado em três etapas que se ocuparão de: 1) expor, a partir do próprio Freire, o nascedouro do ser humanizado, quer dizer, sua concepção de humanização, considerando que é a partir da compreensão de homem, que ele desenvolve a sua teoria pedagógica voltada para inserir as novas gerações num mundo eticamente humanizado; 2) realizar uma comparação entre a perspectiva ontológica de Freire e a que é sustentada pela **Pedagogia histórico-crítica**, para compreender as suas principais divergências e captar delas as distintas noções de conhecimento e de sua apropriação pelos indivíduos; 3) demonstrar os aspectos da teoria pedagógica freiriana que apresentam limitações, incorporar seus aspectos fundamentais e



apontar para a perspectiva de superação articulada aos interesses revolucionários das massas trabalhadoras.

Aos desavisados que tentarem se apropriar da nossa crítica, a fim de distorcer e/ou desqualificar o pensamento de Paulo Freire, cabe, pois, o seguinte alerta: a intenção aqui não é baixar o tom com relação à luta de classes, mas elevá-lo ao máximo da radicalidade a favor da real transformação revolucionária da sociedade. Trata-se de identificar no interior da proposta pedagógica os componentes que se articulam com os interesses das massas trabalhadoras no enfrentamento à superação do modo de produção capitalista e sua substituição por uma organização social de tipo novo, baseada na universalidade, na liberdade e na igualdade real (não formal).

Antes de tudo, encimamos a importância de Paulo Freire como intelectual progressista, crítico radical do neoliberalismo e articulado com a luta dos trabalhadores, como ele mesmo afirmou: “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos.” (FREIRE, 2016a, p. 16). Almejava ele pela escola pública, desejava o avanço intelectual dos dominados e preocupava-se com o desenvolvimento de um método que superasse a excludente pedagogia tradicional. Compactuando desses ideais, afirmamos o papel fundamental deste clássico teórico da pedagogia e sugerimos o estudo de toda sua obra na formação de professores.

Outrossim, ao fazer uma leitura sistemática de *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, identificamos aspectos que precisam ser analisados e postos em evidência no que diz respeito à noção defendida pelo educador e filósofo sobre o conhecimento e sua socialização na educação escolar. Por isso, com todo respeito por ele, faremos aqui esta análise crítica, adotando a postura que nos ensinou:

Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outras de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros [...] Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora, e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela, mas o que não posso, na minha crítica, é mentir [...]. (FREIRE, 2016a, p. 18).

Portanto, trata-se aqui de uma crítica cuidadosa, feita com base na leitura do livro a que nos propomos por inteiro, elaborada por pesquisadores que também estudaram outras obras do escritor. Dessa forma, nossa finalidade principal é encaminhar o debate aqui proposto para a identificação dos aspectos que precisam ser incorporados por superação sobre os postulados deste teórico acerca do conhecimento sistematizado na educação escolar, na obra analisada. Tal tarefa considera que é preciso iniciar a análise sobre a concepção de conhecimento do autor, tomando como ponto de partida a concepção ontológica a partir da qual se edifica sua teoria pedagógica e a proposta de formação humana.

Ao tratar sobre os aspectos ontológicos, quer dizer, acerca do nascedouro do ser humanizado, Freire apresenta a base de sustentação das suas ideias sobre o que é o conhecimento e qual a sua importância para o processo de socialização por meio da prática educativa. Quando Freire (2016a, p. 24, grifo do autor) asseverou a necessidade de que cada



indivíduo participe do processo formativo “[...] se convença definitivamente de que **ensinar não é transferir conhecimento**, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção [...]”, apresentou sua visão sobre a concepção de conhecimento sistematizado. Tal visão não fora construída espontaneamente, mas deriva da concepção ontológica por ele defendida. Assim sendo, passaremos a entender, a partir do próprio Freire, a sua ontologia.

A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL PARA PAULO FREIRE

Somente a partir do segundo capítulo, especificamente no tópico 2.1 intitulado: *Ensinar exige consciência do inacabamento*, é que encontramos os fundamentos ontológicos que sustentam a teoria pedagógica de Freire. Ele explica: “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 2016a, p. 50). A partir desse momento, seu texto indica que o processo de humanização se inicia no momento em que o indivíduo passa a ter consciência que é inacabado, daí poderá ser humanizado.

Antes da consciência do inacabamento, o escritor refere-se a um espaço cuja experiência humana se encontra próxima das que são experimentadas pelos animais. Trata-se aqui da categoria suporte que, segundo ele:

[...] é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende ‘afetivamente’, tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas.[...] No suporte os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso não se fala em ética entre os elefantes. (FREIRE, 2016a, p. 50).

Consequentemente, ao superar o espaço suporte, por meio da consciência do seu inacabamento, o ser humano passa a se humanizar – o que, neste contexto ontológico, tem o sentido de não apenas reagir aos desígnios da natureza e lutar pela sua sobrevivência biofísica, mas, sobretudo, de ser ético. Desenvolver tal ética, portanto, torna-se a condição elementar para que o ser possa ingressar em um mundo propriamente humano e construir um caminho para se tornar livre. Sendo assim, o autor sustenta que aquilo que possibilita o salto do ser natural para o ser social é a consciência do inacabamento. Trata-se da própria “[...] consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado [...]”, ambas “[...] necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” (FREIRE, 2016a, p. 56-57).

Para sermos mais específicos, olhada por essa ótica, a questão ontológica opera da seguinte forma:



1º) os seres humanos superam o espaço do **suporte**, diferencia-se das espécies animais e passam a ter **consciência do seu inacabamento**, quer dizer, passam a saberem-se humanos;

2º) a **consciência do inacabamento** conduz à construção do caminho rumo à **eticidade**, pois “[...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos [...]” e “inacabados”, que, “[...] assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” (FREIRE, 2016a, p. 58-59).

3º) o que caracteriza um mundo desenvolvido, humanizado é a eticidade. Este é o mundo almejado por Freire, que se traduz em uma perspectiva de projeto de sociedade baseada na **amorosidade, compaixão, solidariedade, criticidade, autonomia, liberdade**, entre outras categorias que brotam da ontologia freiriana. A expressão máxima do humano, o ponto de chegada identificado na obra em análise – e em praticamente todas as anteriores – é a ética, a **eticidade**.

Para advogar a centralidade da ética na criação de uma realidade social típica de um mundo propriamente humano, que se distingue do espaço suporte comum às espécies animais, o escritor propõe o seguinte raciocínio:

Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo ou de outro grupo familiar e depois tenham visitado os ‘familiares’ para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em ‘cidades’ de tigres asiáticos. (FREIRE, 2016a, p. 51).

Ainda tratando sobre a superação do espaço suporte, o autor adverte sobre a importância da consciência da corporeidade que levou os homens a dele se apropriarem e a transformá-lo. Isso significa que o espaço passou a ser humanizado conscientemente por seres que passaram não somente a desenvolver a linguagem, a postura ereta e ter as suas mãos libertas a partir da criação dos instrumentos, mas para os quais o “[...] suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador da beleza e não ‘espaço’ vazio a ser preenchido por conteúdos.” (FREIRE, 2016a, p. 51).

Ao utilizar a linguagem, as mãos de forma articulada e com consciência do corpo, o homem deu aí os passos necessários para aprender sobre intervir e transformar o suporte, criar o mundo, dar nome às coisas, inteligir o mundo, a conceber “[...] a necessária comunicabilidade do interligado, já não foi possível **existir** a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre dignidade e indignidade, entre decência e o despudor, entre boniteza e feiura do mundo.” (FREIRE, 2016a, p. 52, grifo do autor).

Inventou-se desde então a existência humana. E esta envolve: “[...] a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como de



enfeiar o mundo, e tudo isso inscrevia mulheres e homens como seres éticos.” (FREIRE, 2016a, p. 51).

Percebe-se, assim, que toda consciência de mundo para Paulo Freire só é colocada a serviço da humanização e do desenvolvimento dos seres e do mundo, se atender à ética, que pode ser boa ou má, mas que, conforme o próprio pressupõe, deve convocar os homens a refletir, postular e lutar pela erradicação do lado ruim e a serviço do bem comum de todos os seres.

Daí decorre o sentido político atribuído pelo educador e filósofo ao processo de luta pela ética universal. Ele (2016a, p. 52, grifo do autor) compreende que “[...] já não foi possível **existir** sem **assumir** o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.” A política é para Freire a luta a serviço da transformação das relações sociais, baseada na esperança de um mundo que supere o lado nefasto da ética humana, das opções equivocadas contra o mundo e a vida. Trata-se de uma visão política capaz de compreender que “[...] as coisas podem até piorar [...]”, mas consciente de que “[...] também [...] é possível intervir para melhorá-las.” (FREIRE, 2016a, p. 52). Assim, o oposto de uma ética é a licenciosidade, dimensão destrutiva cuja luta pela sua erradicação é a convocação feita pelo autor.

À medida que as licenciosidades vão sendo superadas, caminha-se para criar uma ética universal. Os homens vão vivendo novas experiências contraditórias cada vez menos licenciosas e a esperança de uma sociedade cada vez mais justa vai se edificando. Nessa lógica da sua ontologia do ser social é que Freire interpretou o seu presente e prospectou um futuro:

Gosto de ser homem, de ser gente, por que não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja reponsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí eu insista tanto na *problematização* do futuro e recurso a sua inexorabilidade. (FREIRE, 2016a, p. 52).

Neste trecho nota-se o destaque dado às relações psicológicas entre os sujeitos. Chamamos a atenção para esse aspecto por duas razões: 1) porque a luta pelo melhoramento das relações interpessoais entre os sujeitos vai assumir centralidade na pedagogia de Paulo Freire, tanto dentro quanto fora da escola; 2) a concepção ontológica freiriana delimita o foco de atenção às questões psicológicas em detrimento das lógicas; sendo assim, se a finalidade é melhorar as relações entre os seres, desenvolver a ética, superar as licenciosidades, então só os conteúdos concretos e a construção do pensamento humano sobre o mundo apenas serão acessados e socializados à medida que as pessoas necessitarem dos mesmos para atender às finalidades de aperfeiçoamento da ética, ou seja, um acréscimo de conhecimentos por justaposição.



O ponto de partida para a questão ontológica tomada como base para construção das demais noções, categorias e conceitos apropriados e criados por Freire insere-se em uma visão de mundo idealista, típica da tradição moderna de pensamento filosófico. Percebe-se a correspondência entre os posicionamentos de Paulo Freire e, por exemplo, as concepções metafísicas kantianas – criticadas por Lefebvre (1975) e Kopnin (1978) – a dialética idealista de Hegel e os seguidores - objeto de crítica feita por Marx e Engels (2007).

Dadas às limitações impostas a um artigo científico, não será possível trazer aqui detalhes sobre a crítica feita aos métodos filosóficos supramencionados. Mas é importante afirmar que foi a partir dessa análise rigorosa, radical e de conjunto que Marx e Engels constituíram as bases para uma elaboração teórico-filosófica, que superasse por incorporação o pensamento dialético idealista e adentrasse em uma lógica de pensamento que se expressasse com as conexões internas e articulações da realidade concreta. Tal método, conforme assevera Marx (2008) e reitera Kosik (1976) possibilita a reprodução dos fenômenos da realidade pelo pensamento com síntese, como uma rica totalidade de relações e determinações diversas. Esta é a dialética materialista e histórica, que revolucionou a forma de compreender e buscar a superação dos problemas do pensamento filosófico, das ciências e da realidade como um todo.

A dialética idealista presente na concepção ontológica defendida por Freire o conduz a elaborar uma proposta de superação de realidade, sem uma consistência necessária que possibilite ao coletivo dos homens uma condição superadora cuja irreversibilidade seja garantida. Entendemos que a concepção ontológica de Freire pretere e secundariza elementos essenciais, sem os quais a superação da realidade fica comprometida.

Ao tomar como centralidade a *consciência do inacabamento* como o nascedouro do ser social, Freire, na obra em análise, realiza uma leitura limitada e romantiza a realidade concreta que envolve as relações sociais. Tal centralidade nega, por exemplo, as relações de produção material de existência que determinam a consciência dos homens. A busca pela completude que o educador preconiza e que em sua pedagogia vai se expressar pela secundarização ou mesmo negação, em sua totalidade, dos conhecimentos sistematizados, acaba, portanto, resultando em incompletude. Afinal, como um ser pode buscar completude sem se apropriar das objetivações e ideias deixadas pelas gerações anteriores? Como ser completo apenas buscando identificar, problematizar e superar as licenciamentos e negando o pleno domínio do que o dominador domina? Trata-se de uma completude que não elimina a hegemonia e possibilitam que as reações sociais de opressão permaneçam. Por isso, questionamos a ontologia, a visão de conhecimento sistematizado e a sua socialização na escola, elaboradas por Paulo Freire.

Defendemos que: 1) a consciência do inacabamento e a busca pela completude, no sentido colocado por Paulo Freire não conduz à liberdade coletiva, talvez apenas a uma pseudoliberalidade: autonomizada, circunscrita e possibilitada a apenas alguns poucos homens; 2) a ideia de política como uma luta pela superação das contradições da ética, pela eliminação



das licenciosidades, permite a solução isolada e/ou temporária dos problemas que afetam as massas trabalhadoras do mundo inteiro. Seguindo a lógica dessa ontologia, é muito óbvio identificar que, ao passo que algumas licenciosidades são superadas, outras surgem. Ou mesmo, no âmbito da sociedade democrática liberal burguesa, o que era tido como licenciosidade e foi superado no campo do direito – como expressão de respeito à luta coletiva dos trabalhadores – é facilmente derrubado e, em nome da expansão do capital, derrubam-se tais limites éticos “conquistados” e volta-se a um estágio de licenciosidade ainda pior. Vários episódios da atualidade expressam a volta de licenciosidades que se criam superadas, fazendo-nos experienciar episódios violentos que nos colocam em condições análogas aos períodos da história humana, que nos remetem à máxima exploração e exclusão das massas. A reforma trabalhista, as alterações recentes na lei das terceirizações, a eleição de um presidente da república de extrema direita, a possível reforma da previdência que está sendo debatida pelo parlamento brasileiro, por exemplo, são expressões que nos remetem a períodos de barbárie na história; 3) A eticidade na obra de Freire apresenta-se como uma visão romântica, pois se torna impossível uma verdadeira experiência ética em um contexto que se baseia no modo de produção fundamentado na exploração e na dominação do outro, em uma sociedade vocacionada para as licenciosidades. Não é possível reformar o sistema capitalista, pois ele é sistematicamente licencioso.

A nossa crítica ao pensamento de Freire não está operando aqui por oposição ou negação das categorias defendidas por ele, mas por contradição. Isso significa que não preterimos a eticidade, mas confiamos na possibilidade da liberdade e defendemos um modelo emancipatório, que gradativamente elimine as ameaças ao desenvolvimento individual e coletivo de todos os seres humanos. Não se trata de um posicionamento antifreiriano, mas de compreender e superar a concepção ontológica defendida por este teórico e colocá-la a serviço da criação de condições irreversíveis de transformação social que elevem a humanidade por inteiro e criem as bases para uma sociabilidade de tipo novo.

Isso posto, apresentaremos a seguir a concepção ontológica, baseada na dialética materialista que incorpora por superação aquela inspirada na dialética idealista, que fora tomada como central para explicar o nascedouro do ser social em Freire. Assim, salientamos que, sem entender o que são essas concepções de mundo e suas divergências, nossa capacidade de compreender o papel, o sentido e a relevância do conhecimento sistematizado e sua socialização na educação escolar fica prejudicada.

Como esclarece Kosik (1976, p. 42), antes de buscarmos respostas sobre como compreender a realidade, uma primeira pergunta é mais importante: “[...] *que é a realidade?*” Nessa perspectiva, sem a compreensão totalizante das ricas e complexas determinações que envolvem o real processo de humanização, de nascimento do ser social, portanto, da ontologia, a nossa defesa de uma educação escolar colocada a serviço da transformação (irreversível), fica prejudicada. Superar a visão ingênua, em outras palavras, destruir a pseudoconcreticidade significa compreender que “[...] no mundo da pseudoconcreticidade o



aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*.” (KOSIK, 1976, p. 16, grifo do autor).

Precisamos superar a aparência da ontologia que acredita que a realidade é criada tão somente a partir da consciência do inacabamento. Tal visão idealista oculta e faz desaparecer do fenômeno da vida a sua dinâmica em complexa essência e existência. Entender a questão ontológica a partir da base real, concreta e do seu movimento é um desafio que nos levará a compreender melhor os sentidos e planejar intencionalmente práticas humanizadoras.

Referimo-nos e propomos uma abordagem filosófico-ontológica diferente da que realizou Freire, que se baseou na imanência da ética. Trata-se, portanto, de conhecer a realidade em suas realizações e determinações diversas, para superá-la através de uma ética imanente, que possibilita a transformação de natureza externa e a de nós mesmos. Como afirma Duarte (2016, p. 92), “[...] a construção coletiva de uma ética imanentista é parte de um processo maior, o de luta pela transformação da sociedade e da vida humana. Nesse sentido, uma questão central para a discussão sobre os conhecimentos escolares é a concepção de mundo [...]”. E é nesta ética imanente, pautada em uma centralidade ontológica totalizante e concreta, que se fundamenta a pedagogia histórico-crítica e, por isso, incorpora por superação a Pedagogia da Autonomia proposta por Freire.

A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL NA TEORIA MARXISTA E SUAS DIVERGÊNCIAS DA SUSTENTADA POR FREIRE, EM *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA*

Ao partir dos estudos da dialética materialista e histórica, a teoria pedagógica histórico-crítica, sistematizada inicialmente pelo professor Dermeval Saviani, identifica a categoria do **trabalho** como a responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. Saviani compreende que a natureza humana não nos é dada num primeiro momento, tratando-se, portanto, de nossa segunda natureza, que nos é circunscrita por meio do trabalho. Por isso ele afirma:

[...] sabe-se que, diferente dos animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia os homens dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Saviani apresenta esta visão de mundo a partir dos estudos da categoria ontológica do trabalho presente na teoria marxista, desde os estudos de Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Lukács, Vigotski, entre muitos outros. Trata-se aqui de compreender que o processo de humanização, de inserção das novas gerações no mundo propriamente humano ocorre a partir



das relações de produção material da existência de cada indivíduo ou da fração da sociedade civil na qual está inserido. (GRAMSCI, 1982). O trabalho, em sua dimensão ontológica concreta, é síntese da capacidade dos indivíduos do gênero de produzir a existência. Trata-se de uma ação teleológica, isto é, intencional, ideativa, prática e criadora de projetar no pensamento uma realidade e de agir intencionalmente de acordo com esta finalidade. Visto dessa forma, o trabalho, não só proporciona alterações quantitativas na realidade, mas qualitativas, do ponto de vista da transformação de si e do autodomínio das condutas complexas culturalmente formadas. (MARTINS, 2013). Para reforçar o nosso entendimento, o próprio Marx (2016, p. 212-213) já nos ensinava que:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. [...]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um fato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho [...].

Trata-se de uma compreensão do trabalho em sua dinâmica criadora do mundo humano e de todas as relações contraditórias envolvidas nesse processo. O trabalho em sua relação totalizante, histórica, concreta; ainda que comportando contradições inúmeras; criador do mundo propriamente humano; que sustenta no mundo o nosso corpo inorgânico, para além da natureza orgânica. Trata-se, enfim, não da nossa primeira natureza, que é a biofísica, mas da nossa segunda, da genérica: a natureza humana, que não nos é dada, mas precisa ser intencionalmente construída. (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2013).

Conforme expõe Engels (2013, p. 13), o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem.” Foi a partir do trabalho que os homens puderam se lançar na aventura de transformar a natureza e todo o seu desenvolvimento cerebral, dos sentidos e da própria sociedade, ocorrera em decorrência desta ação que criou o mundo humano e distanciou-nos historicamente dos demais animais. Para Engels, o ponto de partida que propiciou a constituição do mundo humano foi o trabalho por meio do uso da mão para construção de utensílios. Como explica este autor, quando os homens descobriram ser possível transformar a pedra em machado, foi dado o passo decisivo; daí em diante, a mão estava



liberta para adquirir mais destreza e habilidade. Engels, entretanto, destaca que foram necessários longos e longos anos até que os primeiros homens se dessem conta de que poderiam utilizar as mãos para transformar e dominar a natureza.

Com a evolução da mão e dos demais órgãos do corpo humano, o cérebro foi atingindo graus superiores de desenvolvimento, incorporados de geração em geração; pois,

[...] pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos e [...] unicamente pela aplicação renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas [...] a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estatuetas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, 2013, p. 15-16).

O trabalho provocou certo domínio da natureza, o desenvolvimento da fala e propiciou a convivência dos seres humanos, a fim de realizar atividades coletivas e promover a produção livre e associada. A esse processo somam-se as modificações na alimentação, especialmente com a inserção da carne na dieta, seguida do domínio do fogo e da domesticação dos animais, bem como da necessidade de construir habitações e cobrir o corpo para proteger-se do frio.

Enquanto isso, pondera Engels (2013), que a influência dos animais na natureza que os rodeia é involuntária e constitui um fato acidental. Os homens se dão conta do que estão fazendo, os animais não. Esse domínio sobre a natureza como consequência da produção humana não aparece na literatura de inspiração marxista como algo utilitarista e inconsequente. Identifica-se nesta teoria que esse ato é um caminho para que o homem se relacione apropriadamente com toda a natureza externa, tanto que Engels (2013) destaca a necessidade de se aprender cada dia a compreender melhor as leis da natureza e conhecer tanto os seus efeitos imediatos quanto as consequências de se imiscuir no seu curso natural. Trata-se de sentir e compreender a unidade com a natureza, que é contraditória, mas não oposta ao homem e à sociedade. É no sentido da ação intencional responsável e condicionalidade recíproca que Engels enfatiza que, “[...] sobretudo depois dos grandes progressos alcançados neste século pelas ciências naturais, estamos em condições de prever e, portanto, de controlar cada vez melhor as remotas consequências naturais de nossos atos na produção, pelo menos dos mais correntes.” (ENGELS, 2013, p. 26).

Tanto Engels (2013) quanto, Marx (2008, 2010, 2016) apresentam uma leitura não romantizada do processo histórico contraditório que, na sociedade de classe, especificamente na capitalista, se expressa na exploração do trabalho, no estranhamento do ser social, que é alienado com relação ao que produz, ao próprio trabalho, à sua genericidade e ao outro ser. Sublinha Marx (2010, p. 80, grifo do autor):

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a



si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Esta é, portanto, uma brevíssima síntese dos fundamentos da ontologia, na perspectiva da dialética materialista e histórica. Destarte, fica óbvia a divergência da centralidade ontológica atribuída ao surgimento dos indivíduos do gênero humano, por Paulo Freire, como sendo mediada pela consciência do inacabamento e para a Pedagogia histórico-crítica, a centralidade ontológica está não na consciência do inacabamento, mas na consciência da realidade da produção material da existência, quer dizer, do trabalho.

Enquanto Freire bebe da fonte da filosofia existencialista, denunciada pela teoria marxista como especulativa, dialético-idealista e metafísica; Saviani irá assentar sua teoria pedagógica na filosofia marxista, o materialismo histórico-dialético.

A perspectiva política da Pedagogia histórico-crítica é a superação das relações de trabalho estranhadas ou alienadas. Trata-se de envidar todos os esforços a serviço dos interesses das massas trabalhadoras, radicalizando a luta de classes e se comprometendo com a superação por incorporação da sociabilidade capitalista; enquanto Paulo Freire pensa a *política* como uma luta contra as licenciosidades, que são desvios à ética e que podem ser corrigidas, mesmo existindo classes antagônicas. Inexiste na obra desse pensador o posicionamento claro e específico em prol da aniquilação do projeto capitalista de sociedade, embora realize uma crítica às políticas neoliberais e ao pensamento pós-moderno que assessora a manutenção dessa sociedade. Em substituição ao posicionamento de endurecimento da luta de classes, Freire optou por apostar no fortalecimento da democracia burguesa e pela crítica à perspectiva de ditadura do proletariado, como se pode perceber nos fragmentos a seguir: “Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.” (FREIRE, 2016a, p. 100). Mais adiante, ele afirma:

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 2016a, p. 106).

Como a história e a compreensão dialética da sociedade nos têm ensinado, o processo de desumanização foi iniciado pela apropriação de um grupo dos meios e instrumentos de produção, pela propriedade privada da terra e do trabalho alheio. Todos os demais grupos que constituíram as sociedades de classes seguiram e aperfeiçoaram esta lógica de dominação. Por isso, falar em humanização ou socialização das objetivações instrumentais e ideativas das gerações anteriores significa projetar intencionalmente a superação do modelo que dá origem à desumanização, destruir a sociedade de classes – que se expressa hoje na sua forma mais desenvolvida, que é a sociedade capitalista. Projetar coletiva e intencionalmente um novo



modelo socialista e comunista deve ser pauta de uma ciência da educação revolucionária e desenvolvimentista (do ponto de vista humano e não do capital).

Uma pedagogia que emana de uma concepção ontológica idealista das relações humanas tem a tendência de desenvolver uma compreensão equivocada do que é o conhecimento e do seu processo de transmissão na escola, favorecendo a manutenção da realidade que ela preconiza transformar ou melhorar.

E é isto que acontece em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que não só se esquia de conceber um projeto irreversibilizante de transformação da sociedade, como também compactua com os ideais presentes nas pedagogias hegemônico-burguesas. Desse modo, é impossível se falar em um projeto de transformação da sociedade. Na melhor das hipóteses a realidade poderá ser melhorada, mesmo sabendo do poder ideológico e ativo do capital em fetichizar a realidade e de destruir os progressos, levando todos a experimentarem situações piores de vida.

O triunfo da luta política de classes não ocorrerá pelo convencimento dos dominadores pelos dominados, mas pela unidade dos trabalhadores conscientes que, ao invés de convencer, terão de vencer os dominadores e destruir a sociedade capitalista. Isso implica em dominar o que o dominador domina (SAVIANI, 2013): uma proposta cujo papel da educação escolar é de promover a apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimentos produzidos pelo gênero humano que não se tornará viável em um projeto que secundariza os conteúdos e dedica-se a buscar formas de preencher a consciência do inacabamento, lutar contra as licenciamentos e desenvolver uma ética e uma liberdade sem vínculos fecundos com superação da sociedade capitalista.

No próximo e último tópico, perceberemos com mais detalhes os efeitos da ontologia freiriana e suas implicações nas ideias sobre o conhecimento sistematizado e sua socialização na educação. Dessa forma, ficarão ainda mais nítidos os limites da prática docente e escolar propostos pela *Pedagogia da Autonomia* no que diz respeito à emancipação das massas trabalhadoras.

OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E AS SUAS REVERBERAÇÕES NA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

A concepção ontológica traz consigo uma teoria e uma lógica do conhecimento. A partir da categoria ontológica da consciência do inacabamento ou da categoria ontológica do trabalho temos, de um lado, uma produção de conhecimento lógico-formal; de outro, lógico-dialético.

A lógica formal tem cumprido sua função de fragmentar e colocar em polos opostos ou promover a limitação da visão sobre a realidade e a consciência. Esse tem sido o objeto de disputa circular de uma lógica que se alimenta dos dualismos dicotômicos e enxerga o



contrário como oposto. Tal oposição alimenta a ideia de que para se admitir o princípio de identidade de um dado fenômeno ou objeto não é possível aceitar e, além disso, é necessário isolar a outra parte, que é reconhecida como não identitária. Sobre isso, Duarte (2016, p. 12) nos ensina:

É sabido que a lógica formal trabalha com a mútua exclusão entre o princípio de identidade e o princípio de não identidade. Nessa perspectiva, tudo o que existe é igual a si mesmo, é a afirmação de si mesmo, não admitindo sua negação, não sendo possível, portanto, que A seja A e ao mesmo tempo seja B, que é distinto de A. Superando por incorporação (e não por exclusão) a lógica formal, a lógica dialética não considera que os princípios da identidade e da não identidade sejam excludentes. Uma coisa é idêntica a ela mesma, mas, como a realidade está em permanente movimento, as contradições internas que produzem esse movimento fazem com que uma coisa possa ser ela mesma e, ao mesmo tempo, algo diferente dela mesma. A luta trava-se em seu interior e essa luta precisa ser resolvida não pela anulação do conflito, mas por sua superação. Da luta entre permanecer idêntico a si mesmo e ser outra coisa diferente de si mesmo é gerado um novo ser no qual é preservado o que era antes e, ao mesmo tempo, ele é transformado em algo qualitativamente novo. Essa é a contradição dialética, que não é uma invenção do pensamento, é um princípio ontológico, é uma categoria da realidade natural e social, que se reflete no pensamento dialético. A contradição move tanto a realidade como o pensamento porque ela precisa ser resolvida, ser superada.

A filosofia moderna teve grande preocupação em compreender como ocorre o processo de apropriação humana da realidade, sendo que a lógica formal capitaneou esse processo de compressão filosófico até o surgimento da compreensão lógico-dialética materialista e histórica, nascida a partir da crítica radical às concepções lógico-formais modernas e a sua incorporação por superação e não por negação, iniciadas por Marx (2008).

Todas as concepções da metafísica – tomista ou existencialista (desde Aristóteles, passando por Descartes, Berkeley, Hume, Kant e muitos outros) – do positivismo (de Stuart Mil, Comte, Mach) e da dialética idealista de Hegel incorrem na prática de exclusão do princípio de não identidade ao operar seus pensamentos por exclusão, negam as reações contraditórias de eterna unidade e luta dos contrários (KOPNIN, 1978; LEFEBVRE, 1975) que, embora sejam distintos, estabelecem relações de reciprocidade, identidade ou coincidência na ontologia, gnosiologia e lógica. A realidade não é como idealiza a lógica formal, a realidade concreta é contraditória, dinâmica e necessita de um método de conhecimento que expresse sua dialeticidade.

A lógica formal foi incorporada por superação pela lógica dialética de Marx, Engels, Lênin, Vigotski, Kopnin, Kosik, Gramsci e tantos outros estudiosos deste método filosófico que se volta para compreender a verdade sobre os fenômenos da realidade. Duas afirmações clássicas do marxismo servem para esclarecer um pouco mais o ponto de partida da lógica dialética. A primeira está em Marx e Engels (2007, p. 94) “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência [...]”; a segunda pode ser observada em Marx (1985, p. 271, *apud* DUARTE, 2016, p. 77), quando ele afirma que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. A primeira aponta para a necessidade de se compreender relação dialética entre a realidade



concreta e a consciência que, embora seja a vida concreta, a base material – instância econômica – onde os homens produzem a sua existência material que determina a consciência, não se nega o papel da abstração das ideias que determinam ideologicamente as práticas sociais. (FRIGOTTO, 2010). Esse primeiro caso é explicado pela segunda afirmação que mostra que a compreensão científica da realidade não se dá em um primeiro momento, e que se faz necessário o que Kosik (1976) chama de *detour* para compreender as múltiplas relações e determinações que envolvem a relação dialética entre consciência e realidade, para entender as relações reais entre infraestrutura (base material) e superestrutural (instância jurídico-política). Como esclarece Kopnin (1978, p. 96), o método filosófico dialético materialista é aquele que “[...] deve explicar as peculiaridades do conhecimento científico moderno e contribuir para o seu desenvolvimento, definir corretamente as suas tendências, as formas e métodos de enriquecimento com novos resultados.”

Dadas essas breves explicações iniciais sobre a lógica formal e a lógica dialética, no que concerne às práticas filosóficas e científicas de construção do conhecimento da realidade objetiva, passemos a compreensão de como o pensamento de Paulo Freire se insere em uma lógica não marxista, mas formal e idealista do papel do conhecimento sistematizado na humanização e de como deve ocorrer a sua socialização na escola. Em seguida, demonstraremos alguns elementos de uma teoria pedagógica dialética que compreende o conhecimento sistematizado como indispensável para o processo de humanização, por isso advoga que a escola deve se ocupar da socialização das formas mais desenvolvidas de tais saberes produzidos pelo gênero humano.

Pode-se dizer que a *Pedagogia da Autonomia* vai exercer papel mediador, da condição inicial de consciência ingênua, rumo a uma consciência crítica da realidade. Ora, se o papel de humanização, para Freire, é promover a eticidade e, à medida que as licenciosidades forem superadas, os seres possam ir se completando, pode-se, desde já, inferir que a educação escolar a serviço desse projeto de humanização não possui como centralidade os conhecimentos sistematizados.

Se humanizar é desenvolver o compromisso ético dos indivíduos a partir das suas consciências do inacabamento, então a escola, do ponto de vista freiriano, tem como centralidade os métodos de melhoria das relações psicológicas entre os indivíduos; afinal, superar a curiosidade ingênua e chegar à curiosidade crítica da realidade tem a sua expressão máxima no indivíduo eticizado. Com efeito, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* constitui-se em um aperfeiçoado tratado axiológico voltado para o desenvolvimento de formas de relacionamento horizontalizado nas escolas, entre todos os que lá estão e com todos fora dela. Freire elabora um completo tratado moral contendo regras de conduta voltadas para o ensino que busca a autonomização dos indivíduos, pois, para ele, “[...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (FREIRE, 2016a, p. 34-35).



Outro aspecto importante para entendermos a visão de conhecimento e a proposta pedagógica, ambas sistematizadas por esse pensador, é que no bojo do processo de humanização, iniciado com a consciência do inacabamento, o primeiro ato dos homens é o de aprender e não de ensinar. Sendo assim,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos métodos de ensinar. (FREIRE, 2016a, p. 25-26).

Freire destaca o compromisso da sua obra: “O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. E quais seriam, a partir desta concepção, esses conteúdos da formação de professores? Eles se baseiam em três grandes coordenadas (ou três grandes partes ou capítulos), sintetizados nos seguintes saberes: “[...] não há docência sem discência [...]”; “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]” e “[...] ensinar é uma especificidade humana.” (FREIRE, 2016a, p. 24).

No interior de cada uma dessas grandes coordenadas há um conjunto de saberes (capacidades, habilidades) tidos como fundamentais, os quais os professores que desejam lançar mão no processo de humanização devem desenvolver. Percebe-se objetivamente nos ensinamentos de Freire que o que deve reger o trabalho e a consciência do professor deverá ser o aperfeiçoamento da ética expressa no combate ao autoritarismo e na melhoria das relações *face to face*; não a transferência dos conteúdos sistematizados para os seus alunos.

Essa é a tônica que vai orquestrar toda a crítica da obra, como é crítica à pedagogia tradicional e à construção de uma proposta que se posicione de um lado oposto a ela. Nesse enfoque, Freire se aproxima da concepção dewyana de educação e se esforça para propagar uma “pedagogia nova popular” no Brasil na qual prevalecem os métodos de ensino e se nega a centralidade da transferência do conhecimento sistematizado na escola (SAVIANI, 2008). A seguinte afirmação de Freire atesta esta ideia: “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 2016a, p. 25, grifo do autor).

Defendemos a necessária crítica à pedagogia tradicional, posto que ela é uma forma burguesa e idealista que acredita no poder redentor da educação sobre a sociedade, quer dizer, os defensores dessa pedagogia creem que o fato de formar o cidadão ilustrado, memorizador mecânico dos conteúdos sistematizados o incluirá socialmente e a marginalização será erradicada. (SAVIANI, 2008). A pedagogia tradicional deve ser confrontada e superada: ação que a proposta da filosofia humanista moderna da educação se compromete a fazer, mas que chega, no máximo, ao confronto, produzindo de outro lado uma pedagogia tão idealista e



favorável à ordem capitalista quanto a tradicional, embora reivindique o título de nova, libertadora, progressista ou da autonomia.

Como tentaremos provar ainda neste tópico, por preterir o essencial do processo de humanização: os conteúdos sistematizados, historicamente acumulados pelo coletivo dos humanos ao longo da história, a concepção escolanovista e suas atuais variantes tendem a pouco ou nada contribuírem para a real transformação social.

A Pedagogia da Autonomia é uma concepção escolanovista circunscrita na lógica formal e que se alimenta dos dualismos dicotômicos. Seu método é fiel à sua perspectiva ontológica e seus compromissos são estritos à formação psicológica para uma sociedade humanizada, quer dizer, da imanência da ética. E, para radicalizar sua proposta e demonstrar sua vigorosa oposição à pedagogia tradicional, ela se propõe a secundarizar os conteúdos escolares.

Até mesmo a **rigorosidade metódica** do professor não diz respeito à qualidade da sua formação no que tange à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; mas, ao contrário, um dos seus principais aspectos diz respeito ao potencial do educador em aprender a como desenvolver métodos que estimulem a “curiosidade epistemológica” dos estudantes e os ensine a pesquisar e desvendar os conhecimentos necessários à sua vida cotidiana. Isso significa que: “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (FREIRE, 2016a, p. 26-27). Este mesmo educador adverte ainda:

[...] nenhuma formação docente pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção de uma curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2016a, p. 46).

A **curiosidade epistemológica** é o aspecto central da proposta metodológica, tanto da formação quanto da prática do professor. Neste prisma, o docente deverá estar rigorosamente atento às possibilidades que se abrem e ao estímulo constante a esta curiosidade. Para Freire (2016a), esta é a forma de combater e aniquilar o ensino tradicional, apelidado em sua obra de “ensino bancário”.

Toda prática de ensino que se baseia no “bancarismo” representa um falso ensinar e, portanto, o contrário ao que ele chama de “pensar certo”. Por isso, o “[...] educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2016a, p. 28). Além disso, no que diz respeito à relação entre a curiosidade epistemológica como um dos objetivos da rigorosidade metódica, o professor deve compreender que uma das suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos e os “‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Com esse feito, o autor espera que, tanto educadores como educandos devam ser “[...] criadores, instigadores



inquieta, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 2016a, p. 28). Mesmo sem se apropriar do velho para criar algo novo.

Freire (2016a, p. 54), afirma também ser a conscientização uma “[...] exigência humana, um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica [...]” pois ela se vincula diretamente ao processo ontológico e colabora na superação das licenciamentos e regulação à eticidade. Trata-se de um processo “[...] natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado [...]” e que é inserido “[...] num permanente processo social de busca.” (FREIRE, 2016a, p. 54). A conscientização é o elemento que liga diretamente a consciência do inacabamento – presente na ontologia freiriana – à curiosidade epistemológica: matéria-prima do trabalho pedagógico da Pedagogia da Autonomia. Conclui-se aqui que o ator acredita na conscientização como uma forma de favorecer a formação ética e contribuir para que a decência, a liberdade não seja ofendida, tampouco recusada na história humana.

Há um risco muito grande que precisa ser examinado nesse processo de mediação docente dos objetos cognoscíveis, da maneira como está proposto. Se os conhecimentos sistematizados aparecem aos alunos de acordo com a sua curiosidade epistemológica, isso implicará uma atomização da aprendizagem. E, conseqüentemente, algumas pessoas e alguns grupos saberão de determinados conteúdos mais do que outros. A humanização tomada como referência pela escola, nessa lógica, não assegura o processo de apropriação dos conhecimentos científico, artístico e filosófico por todos os indivíduos, mantendo padrões de desenvolvimento individualizados e não coletivos, afinal é dever do professor “[...] estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.” (FREIRE, 2016a, p. 47).

A radicalidade da ideia de que ensinar não é transferir conteúdos resulta em uma rigorosidade metódica na qual impera a premissa de que o papel do professor é auxiliar no desenvolvimento da conscientização. Ele deve, portanto, utilizar-se de um método pedagógico de pesquisa que fomente a curiosidade epistemológica do estudante. Acredita-se que dessa forma os discentes irão galgar a politização. Consideramos este aspecto como diferencial de Paulo Freire com relação aos demais escolanovistas.

O sentido atribuído à política se resume a busca do respeito à autonomia e à dignidade de cada um como “[...] imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2016a, p. 58). Ele utiliza o termo politicidade como qualidade que tem a prática educativa de ser política e de não poder ser neutra perante os problemas do mundo. Tal posicionamento o leva à afirmação de que a educação é um ato político, posto que ser humano é ser ético; a educação deve assumir o compromisso de formar politicamente os dominados, para que possam lutar pela dignidade da vida. Trata-se de uma politicidade colocada a serviço das pessoas, dentro e fora da escola, a fim de “[...] desafiar os grupos populares para que percebam, em tempos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta.” (FREIRE, 2016a, p. 77).



Finalizamos aqui a análise da essência da obra, que é totalmente coerente – tanto no ponto de partida das práticas educativas, quanto na proposta de transformação social – com a concepção lógico-formal. Em síntese, a *Pedagogia da Autonomia* é uma prática social radical na sua defesa de que o “[...] essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado da autonomia.” (FREIRE, 2016a, p. 92). Como já afirmamos, não se trata de um projeto revolucionário de transformação, mas uma proposta pedagógica e política que acredita ser possível a superação das práticas nefastas do neoliberalismo, mesmo com a manutenção de uma sociedade neoliberal.

A concepção dialética materialista é o referencial ontológico e metodológico da Pedagogia histórico-crítica. Diferente da Pedagogia da Autonomia, esta concepção pedagógica compreende o salto ontológico do ser natural ao ser social, o trabalho em movimento dinâmico e concreto na produção da existência dos indivíduos do gênero humano. O trabalho condensado de uma geração torna-se trabalho morto, que incorpora o trabalho das gerações anteriores na forma de instrumentos e signos ideativos e que, uma vez apropriado pelas novas gerações, possibilita mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo humano e melhoria da qualidade da imagem do real no pensamento, condução fundamental à produção de novos instrumentos e ideias. (MARTINS, 2013).

Tomando como referência os estudos da Escola de Vigotski, Martins (2013), esclarece que não são as leis do desenvolvimento biológico que governam a vida dos indivíduos do gênero humano, mas sim as leis culturais, que são fruto das relações de produção da existência do trabalho humano, e que possuem grande interferência nos comportamentos complexos culturalmente formados. O desenvolvimento natural, por si, não garantiria os saltos qualitativos dados ao longo da história de transformação da natureza e de transformação dos indivíduos.

A natureza biológica dos indivíduos não é negada por exclusão, devido a estar em uma posição oposta à cultura. Existe uma unidade dialética, de condicionalidade recíproca entre natureza e cultura. A apropriação da cultura pelos indivíduos complexifica o desenvolvimento das funções psíquicas e da natureza biológica, e poderá fazer com que a humanidade caminhe para uma perspectiva de enriquecimento material e intelectual, individual e coletivo de um tipo cada vez mais superior e distante das outras espécies; além de auxiliar na superação das contradições sociais. Trata-se aqui de um processo que, gradativamente, assegura a mais completa libertação dos desígnios da natureza e a transformação dinâmica do ser orgânico em sua genericidade.

A transferência das experiências das gerações anteriores às novas é condição imprescindível à formação do ser genérico. O domínio das técnicas e das ideias que possibilitam a reprodução e a produção da existência é uma forma de garantir que cada indivíduo singular se aproprie da humanidade que foi produzida pelo coletivo dos homens ao longo da história. Essa humanidade está condensada nos conhecimentos sistematizados, e



“ressuscitar” esses conteúdos que se encontram em estado latente põe em movimento o processo de humanização. Como nos ensina Duarte (2016, p. 34):

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano.

Os teóricos aqui citados, que defendem a perspectiva ontológica do trabalho e o tomam como princípio educativo, compreendem que a socialização do conhecimento é fundamental para o processo de humanização. Não se trata aqui de qualquer tipo de conhecimento, mas dos mais desenvolvidos, daqueles que são capazes de ser colocados à disposição das transformações qualitativas nos indivíduos do gênero humano e das mudanças revolucionárias da realidade objetiva. Como nos ensina Saviani (2013), trata-se do saber erudito, dos conhecimentos científicos, da noção de “clássico” que, segundo Duarte (2016, p. 64), eles se expressam na forma das ciências, das artes e da filosofia que são as “[...] três grandes áreas de objetivações do gênero humano.”

Para Saviani (2013), esses conhecimentos que devem ser socializados na educação escolar são responsáveis por conduzir os indivíduos em processo de humanização que vai da síntese à síntese. Esta ideia do autor é uma retomada da perspectiva apresentada por Kosik (1976) ao afirmar que no contato imediato com a realidade temos acesso apenas à sua aparência e não à sua essência. Por isso é necessário realizar um “*detour*” para destruir a visão fenomênica pseudoconcreta e elevar a consciência à compressão concreta e totalidade das ricas determinações e relações diversas que envolvem o objeto.

A socialização e apropriação do conhecimento na perspectiva materialista histórico-dialética se apresenta como um processo de mediação que parte do empírico ao abstrato e depois retorna ao empírico, não mais visto como ponto de partida – de forma sincrética – mas, como síntese, uma totalidade concreta, composta por enriquecidas determinações e relações diversas.

Conhecer a realidade implica, antes de tudo, ter uma visão de mundo, ou seja, saber o que é realidade, por isso Duarte (2016) sustenta que se trata de um desafio da ciência de construir um reflexo desantropomorfizador da realidade, de entendê-la como uma criação especificamente humana. Uma vez disputada e compreendida, uma visão de mundo não lógico-formal, mas sim dialético-histórica, é possível passar da resposta à pergunta:

Qual o critério para identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades em termos de liberdade e universalidade na prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que



se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE, 2016, p. 67).

Esclarecemos que não se trata aqui de uma defesa da pedagogia burguesa tradicional, mas de superar esta concepção idealista incorporando dela o seu essencial e colocando-o a serviço dos interesses reais das massas trabalhadoras. O essencial a que nos referimos são os conhecimentos sistematizados – mas não ensinados de forma fragmentária e a serviço de uma educação voltada para atendimento à manutenção dos interesses da sociedade burguesa – mas sim da sua superação. Neste processo:

A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético. (DUARTE, 2016, p. 14).

Trata-se aqui de desarticular dos interesses dominantes aquilo que é indevidamente apropriado por ele e colocar esses saberes eruditos à disposição do desenvolvimento da humanidade inteira. Como assevera Saviani (2013), a cultura erudita, uma vez socializada com as massas trabalhadoras, deixa de ser erudita e se torna popular, enriquecendo ainda mais a cultura humana.

Conclui-se, portanto, que, ao tomar o conteúdo com centralidade, mas sem desprezar a forma, a Pedagogia histórico-crítica detém os elementos que podem verdadeiramente favorecer a prática social revolucionária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia histórico-crítica incorpora por superação a Pedagogia da Autonomia, conservando desta a luta pela escola pública, pela ética, pela liberdade, mas realizando a crítica ao idealismo da concepção ontológica sustentada por Freire, inclusive em outras obras como *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016b), por exemplo. Ela também assume um posicionamento oposto quanto à apropriação da cultura humana por meio do acesso dos conteúdos sistematizados pelas novas gerações. Por ser dialética, a Pedagogia histórico-crítica não incorre nos equívocos das outras concepções que se assentam na lógica formal e se alimentam dos dualismos dicotômicos. Nas palavras de Saviani (2008, p. 55-56):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico,



mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Superar por incorporação não significa ecletizar os métodos – como defendem as teorias pós-modernas do “[...] aprender a aprender [...]” (DUARTE, 2011) – mas sair do idealismo, fetichismo e romantismo das pedagogias burguesas e adentrar em uma fase clássica concatenada com os interesses das massas trabalhadoras, que, antagonicamente aos burgueses, visam não conservar, porém transformar radicalmente a realidade.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846. São Paulo: Boitempo, 2007.



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

MARX, K. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. livro 1.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Notas

¹ Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professor efetivo do Instituto Federal de Goiás – IFG, Campus Formosa. E-mail: anjos.anderson@hotmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora permanente do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, na linha Trabalho e Educação. E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br.