

**EPÍLOGO DO SÉCULO XX EM VISITA:
fundamentos educacionais e
determinações históricas para as
teorias críticas e “pós-críticas” do
currículo em solo brasileiro**

**VISITING THE 20th CENTURY
EPILOGUE: pedagogical ideas history
and their determinations for critical
and “post-critical” curriculum
theories in Brazil**

**EPÍLOGO DEL SIGLO XX EN VISITA:
fundamentos educativos y
determinaciones históricas para las
teorías críticas y “poscríticas” del
currículo en Brasil**

Resumo: O presente estudo, de caráter bibliográfico, acrescenta ao conjunto de investigações dedicadas às teorias educacionais, pedagógicas e curriculares brasileiras. Divide-se em duas seções, conjuntamente empenhadas em elucidar a influência das teorias críticas da educação e do currículo sobre o componente educacional do Brasil. No que diz respeito à apresentação das teorias pedagógicas críticas constitutivas do que se convencionou chamar progressismo pedagógico brasileiro a partir da década de 1980, reflete sobre as pedagogias Libertadora e Libertária respectivamente nas figuras de Paulo Freire (1921-1997) e Maurício Tragtenberg (1929-1998). Não obstante também investiga a particularidade de pedagogias que, na contramão das primeiras, também constituem o campo progressista: trata-se da pedagogias Crítico-Social dos Conteúdos e Histórico-Crítica respectivamente estudadas nas figuras de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Por fim, enquanto esforço conclusivo, debruça-se sobre as determinações históricas lançadas ao campo do currículo a partir desse movimento crítico.

Palavras-chave: História da educação brasileira. Fundamentos educacionais. Teorias da educação. Teorias pedagógicas. Teorias do currículo.

Recebido em: 10/03/2022

Aceito em: 16/06/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.62499

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Júlio César Maia

Mestre em Educação

Doutorando em Educação pela
Universidade Federal de Goiás, Brasil.

E-mail: jcesarm@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7162-2136>

Michele Sacardo

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal de
Jataí, Brasil.

E-mail: smichele@ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3766>

Como citar este artigo:

MAIA, J. C.; SACARDO, M. EPÍLOGO DO SÉCULO XX EM VISITA: fundamentos educacionais e determinações históricas para as teorias críticas e “pós-críticas” do currículo em solo brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.62499>.

Abstract: This bibliographic study is added to the set of research devoted to Brazilian educational, pedagogical and curricular theories. It is divided into two sections, jointly committed to clarifying the influence of education critical theories and the curriculum on the educational component of Brazil. As for the presentation of critical pedagogical theories that constitute what is conventionally called “Brazilian pedagogical progressivism” from the 1980s onwards, it is reflected in the Liberating and Libertarian pedagogies, respectively in the figures of Paulo Freire (1921-1997) and Maurício Tragtenberg (1929-1998). However, it also investigates the particularity of the pedagogies that also constitute the progressive field: they are respectively the Critical-Social of Contents and the Historical-Critical pedagogies, studied in the figures of José Carlos Libâneo (1945-today) and Dermeval Saviani (1943-today). Finally, as a concluding effort, it focuses on the historical determinations launched in the curriculum field by this critical theoretical movement.

Keywords: Brazilian education history. Educational fundamentals. Education theories. Pedagogical theories. Curriculum theories.

Resumen: El presente estudio, de carácter bibliográfico, se suma al conjunto de investigaciones dedicadas a las teorías educativas, pedagógicas y curriculares brasileñas. Está dividido en dos secciones, comprometidas en conjunto a dilucidar la influencia de las teorías críticas de la educación y el currículo en el componente educativo de Brasil. En cuanto a la presentación de teorías pedagógicas críticas que constituyen lo que convencionalmente se denomina progresismo pedagógico brasileño a partir de la década de 1980, se reflexiona sobre las pedagogías Liberadora y Libertaria, respectivamente, en las figuras de Paulo Freire (1921-1997) y Maurício Tragtenberg (1929-1998). Sin embargo, también investiga la particularidad de las pedagogías que, contrariamente a las primeras, también constituyen el campo progresista: se trata de las pedagogías Crítico-Social de Contenido e Histórico-Crítico respectivamente estudiadas en las figuras de José Carlos Libâneo y Dermeval Saviani. Finalmente, como esfuerzo conclusivo, se centra en las determinaciones históricas lanzadas en el campo del currículo desde este movimiento crítico.

Palabras-clave: Historia de la educación brasileña. Fundamentos educativos. Teorías de la educación. Teorías pedagógicas. Teorías del currículum.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: parametrização do recorte histórico

O currículo no Brasil, diante da década de 1980, relaciona-se com o avanço do movimento crítico das teorias educacionais e pedagógicas. Tal movimento coincide com o alto grau de complexificação da sociedade civil brasileira nessa década.

Saviani (2013a, 2019) particulariza o componente educacional brasileiro desse período histórico: ao autor, sob influência de um movimento internacional – de intensificação das teorias crítico-reprodutivistas e críticas¹ – tal componente não somente se posicionava como alternativa ao tecnicismo, mas o contrapunha, almejando erradicar todo privilégio, medido aos grupos sociais

¹ A influência das teorias crítico-reprodutivistas é apreendida em Saviani (2019) ao abordar a história das ideias pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980. Vale notar, primeiramente, que as principais referências assumidas no entorno destas teorias, chegam ao Brasil ainda na segunda metade da década de 1970, instante em que outras nações já se dispunham a enfrentar os problemas enunciados por parte dos crítico-reprodutivistas. Dessa forma, em atraso ao desenvolvimento de teorias críticas contra-hegemônicas que, diferentemente das teorias crítico-reprodutivistas, se beneficiassem de um caráter verdadeiramente pedagógico, o componente educacional brasileiro se encontrava ainda, na entrada da década de 1980, se debatendo com o que Saviani (2019) denomina “terceiro ato de seu drama” (tomando as ideias renovadoras e progressistas como primeiro ato e as ideias produtivistas e tecnocráticas como segundo ato). Sobre o “terceiro ato” busca deixar claro: “[...] a crítica incisiva que a visão educacional reprodutivista dirigiu ao funcionamento das escolas não deixou de impactar fortemente [...]” (p. 116) o componente educacional brasileiro, “Já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho da inculcação da ideologia dominante [e] [...] sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista” (p. 117). O pessimismo que acompanha as teorias crítico-reprodutivistas passa a servir à mobilização da sociedade civil brasileira durante a década de 1980, em mesmo trajeto seguido pelas forças progressistas deste ínterim em favor da redemocratização da nação. É somente a partir desta nova orientação que se tornou possível falar em teorias críticas contra-hegemônicas em solo brasileiro.

dominantes, por ele carregado.

A redemocratização inferia na constituição de teorias pedagógicas contra-hegemônicas coniventes aos grupos sociais subalternos: o movimento engrandecido na sociedade civil para esse propósito – que ironicamente lança não ao sentido pejorativo de “década perdida” referido a essa fração da história brasileira –, evidencia a grandiosidade da década de 1980 para o componente educacional brasileiro.

A organização e mobilização desse componente, no entorno da década de 1980, carrega o surgimento das principais entidades, associações, sindicatos, e demais organismos da sociedade civil que lhe representam, como também o aparecimento dos principais congressos, simpósios, eventos, encontros etc. na condição de espaços de reflexão e amadurecimento de novos sentidos e propostas pedagógicas orientadas ao novo projeto de educação em curso: fidedigno ao direcionamento democrático de uma escola pública de qualidade aliada aos interesses dos grupos sociais subalternos².

Também ao longo desta década o campo da pesquisa científica em educação teve acréscimo significativo: elevado número de revistas científicas sendo divulgadas, como também o reconhecimento e financiamento promovido pela comunidade científica – composta por entidades como o CNPq, CAPES, FINEP e demais fundações estaduais –, são características apresentadas por Saviani (2013a) sobre esse fato.

Apesar da década de 1980 demarcar fértil período para a promoção de estratégias de enfrentamento aos problemas educacionais brasileiros, o movimento de complexificação da sociedade civil, esclarece Saviani (1996b), expressa-se a partir de uma “transição democrática” acintosamente ambígua, que por sua vez ressoa sobre a própria “guinada crítica” até então cultivada. Sobre tal ambiguidade Saviani (2013a, p. 413) esclarece: “transição democrática” “[...] pode significar tanto ‘transição para a democracia’ como uma ‘transição que é feita democraticamente’. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro”. O segundo significado, interpretado como transição feita não necessariamente em função da estabilização de um regime democrático, demarca o contraponto, indicado por Saviani (1996b, 2013a, 2019) e Neves (1997, 1999, 2005), dos grupos sociais dominantes sobre a suposta “libertação dos grupos sociais subalternos” cultivada pela sociedade civil nessa década.

Neves (1997, p. 61) adianta o desfecho desta “transição democrática”: um movimento de redefinição do sistema educacional brasileiro atento à consolidação do processo hegemônico burguês. Via-se, na década de 1980, uma prévia do que no final do século XX constituiria o “metamorfoseamento da sociedade civil”, uma componente do quadro de “revolução passiva” onde coexiste a cooptação dos grupos subalternos e a diversidade de posições destes sobre diferentes projetos de educação. Tal diversidade sonegava a importância da confluência de ideias num ideal único de emancipação.

Saviani (2013a, 2019) define tal movimento como uma “estratégia de conciliação” pela manutenção hegemônica dos grupos sociais dominantes. O antagonismo de classes, de acordo com o autor, é camuflado na dupla ofensiva movida por estes grupos: i) incorporação de privilégios aos grupos subalternos e; ii) diversificação (como também não compatibilização) dos interesses cultivados pelas frações destes grupos, o que inviabiliza a possibilidade de articulação conjunta em prol de uma frente única.

Aponta, Saviani (2013a, p. 414), que “A ‘transição democrática’ se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando garantir a continuidade da ordem socioeconômica”, sem jamais, como esperado num contexto de ruptura hegemônica, buscar notabilidade do caráter revolucionário e ativo

² Saviani (2013a) demarca algumas revistas e as reuniões anuais e o Seminário de Educação Brasileira, inaugurado em 1978 e chamado, a partir de 1980, de Conferência Brasileira de Educação. Deixa ainda claro que o movimento no entorno destas associações e espaços de debates consagrara uma nova fase da educação brasileira, preocupada com novas propostas e pedagógicas e aberta para a emergência de concepções contra-hegemônicas. Uma década que pejorativamente carrega o estigma de “década perdida” e tem como saldo o encaminhamento de novas formas e estratégias, ao conjunto dos educadores brasileiros, de enfrentamento e superação da desigualdade, da injustiça social e das contradições dispostas sobre conjunto das relações sociais e das próprias relações estabelecidas ao componente educacional.

dos grupos sociais subalternos no entorno de um propósito único: fato verificado na falta de confluência de ideias pedagógicas, elucidadas a partir de diferentes teorias contra-hegemônicas dispostas a repensar criticamente o componente educacional no entorno de um projeto comum de educação.

Sobre isto Neves (1997, p. 71) aponta o “[...] descompromisso da base dos vários movimentos associativos com as bandeiras defendidas por suas lideranças, e [...] a falta de prática do fazer democrático da política”. Para a autora o quadro de mobilização em defesa de um ensino público, gratuito, laico em todos os níveis e favorável à democratização da gestão educacional e ao fim de subsídios estatal à iniciativa privada, teve como marco representativo a Constituinte de 1988, que não só mantivera a divisão de trabalho preexistente em décadas remotas como também acrescera o ímpeto do regime de acumulação flexível e do modo de regulação neoliberal, cujas pautas restritas ao componente educacional pairavam sobre o aumento da produtividade, incremento à competitividade e desenvolvimento de competências.

Com a chegada da década de 1990, a implementação da reforma do Estado conferiu mudanças qualitativas a estas pautas. A completude do movimento de cooptação dos grupos sociais subalternos passou a se concentrar no artifício da “repolitização da sociedade civil” e “desestatização do Estado”: tal estratégia implicou na persuasão dos grupos sociais subalternos com relação ao enaltecimento do “terceiro setor”, ou seja, da reconversão do papel do Estado aos organismos públicos não-estatais (um sistema de privatização camuflado em que há desobrigação dos deveres do Estado) na implementação de políticas públicas.

As mudanças qualitativas orientadas ao componente educacional estiveram relacionadas à capacidade dos novos documentos normativos introduzirem a noção de competitividade e o desenvolvimento de competências, isto é, o receituário de ideias difundidas pelo “ideário pedagógico neoliberal”, o lema “aprender a aprender”, a expressão do pragmatismo e do “relativismo subjetivista” etc., sobre este componente.

Cabe notar, de antemão, o ambíguo quadro de pedagogias contra-hegemônicas céticas ao semblante conformista, já denunciado pelas teorias crítico-reprodutivistas, adotado pelo componente educacional brasileiro. Saviani (2013a) ressalva que “Nesse contexto de ideias pedagógicas contra-hegemônicas [...] revestiam-se uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (p. 414).

A particularidade da contra-hegemonia pela via progressista liberal, cabe ressaltar, caracterizou-se pela derivação, sugere Saviani (2013a), de teorias que adotaram uma interpretação liberal das teses marxistas, isto é, uma visão orientada à reivindicação de igualdade de acesso e permanência ao componente educacional. Por outro lado, as teorias verdadeiramente fundamentadas nas teses marxistas, contrapunham-se ao projeto burguês de sociabilidade, avaliavam as contradições motivadas pela escola capitalista como representação direta deste projeto e reivindicavam ao componente educacional o processo de “elevação cultural das massas” em favor da reversibilidade do projeto hegemônico burguês.

2 PROTAGONISMO CONTRA-HEGEMÔNICO SOBRE OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS BRASILEIROS: a influência das teorias pedagógicas críticas

Além das ideias pedagógicas que se debruçaram, recorda Saviani (2013a, 2019), sobre as teses marxistas visando projetos de sociabilidade com princípios diversos (liberalistas ou socialistas), também emergia outro conjunto de teorias pedagógicas cuja finalidade recaía sobre a transformação da escola num espaço de expressão dos grupos sociais subalternos e do exercício da autonomia destes em contraposição à opressão manifesta sobre eles.

Neste segundo conjunto de teorias pedagógicas Saviani (2013a) enquadra as “pedagogias da educação popular” e as “pedagogias da prática”, respectivamente alusivas às figuras de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) e Maurício Tragtenberg (1929-1998). No que diz respeito ao primeiro conjunto, este teórico identifica um primeiro subgrupo que, não disposto a ultrapassar o horizonte liberal, concilia

suas ideias às reformas da década de 1990, e um segundo comprometido à ultrapassagem deste horizonte, representado por José Carlos Libâneo (1945-atual) na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (PCSC) e Dermeval Saviani (1943-atual) na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Esse panorama apreendido por Saviani (2013a), com relação as ideias pedagógicas contra-hegemônicas surgidas na década de 1980, demarca o quadro das pedagogias progressistas da educação brasileira. Quadro que, evidencia Moreira (1990), guarda aproximações com o florescimento das influências teóricas críticas do currículo neste país.

Em ressalva ao sentimento de inquietude e angústia de muitos teóricos com vistas ao descaminho sugerido pelas “pedagogias liberais” ao componente educacional brasileiro, Libâneo (1999) caracteriza três tendências pedagógicas correspondentes ao panorama apresentado por Saviani (2013a). Trata-se da Pedagogia Libertadora (que encontra expressão nas “pedagogias da educação popular”), a Pedagogia Libertária (que se aproxima das “pedagogias da prática”) e a PCSC. Moreira (1990) enfatiza que apesar de traçarem um ponto comum no entorno da democratização do componente educacional, demarcando inclusive a exímia necessidade da escolarização dos grupos sociais subalternos, tais pedagogias possuem singularidades que merecem ser levadas em conta.

Luckesi (1994), sobre a assimilação de Libâneo (1999), apreende como “As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica [...]” (p. 64). Do contrário, apreende como a PCSC “[...] propõe uma síntese superadora [...], valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta” (p. 64).

2.1 A Pedagogia Libertadora

A Pedagogia Libertadora, de acordo com Aranha (2006), tem suas bases formuladas antes da Nova República, a partir das experiências de P. R. N. Freire na alfabetização de jovens e adultos. Eis porque se faz importante, em complementação à demarcação de Saviani (2013a) relativa a década de 1980, compreender a década de 1960 como germe do próprio movimento pedagógico progressista brasileiro, já que naquele contexto P. R. N. Freire evidenciava a importância de se levar em conta o contexto social dos educandos como pressuposto do processo de alfabetização: pressuposto que subsidiaria os princípios das “pedagogias da educação popular” consequentemente³.

Gadotti (2001) deixa claro como a Pedagogia Libertadora, na década de 1960, constituiu-se como frente de oposição ao quadro de opressão dos grupos sociais subalternos. O incentivo da participação ativa do educando sobre o próprio “contexto social” significava, para a tendência, o desabrochar de uma consciência crítica capacitada a transpor os nós atados pelo tradicionalismo das pedagogias liberais. Aranha (2006) acrescenta que, em função da conjuntura política acometida à década de 1960, a Pedagogia Libertadora, cunhada pelo método de alfabetização freireano (conscientização do estado de opressão e ação transformadora), viu-se parcialmente ameaçada diante do estado de exílio de P. R. N. Freire no ano de 1964.

Por reivindicar a expressividade do poder sindical e dos movimentos populares, a Pedagogia Libertadora é normalmente confundida com as “pedagogias da educação popular”, que apenas vieram à tona no período da Nova República. É inegável, todavia, que as “pedagogias da educação popular”

³ Uma usual “distinção” deve ser posta entre o movimento escolanovista (ou “pedagogias ativas” em seu conjunto), que também levavam em conta o contexto social dos educandos como pressuposto ao processo de escolarização, e as ideias da Pedagogia Libertadora nas proposições de P. R. N. Freire: enquanto o primeiro não objetivava a reconfiguração deste contexto com base na apreensão de interesses dos grupos sociais subalternos, as segundas sim, isto é, não havia tensão, por parte das “pedagogias ativas”, ao projeto burguês de sociabilidade, mas à difusão e consagração dos valores liberais aos educandos, e neste contexto o pragmatismo tinha segura finalidade de fomentar o quadro de desigualdade manifesto nas relações sociais. Em contrapartida a Pedagogia Libertadora se preocupava com o “contexto social” na eminência de confrontar o projeto burguês de sociabilidade e todo o seu conjunto de “interpretações racionalistas”. Pode-se dizer que a metodologia de alfabetização freireana se dispõe ao desenvolvimento da crítica humana frente às “condições espaço-temporais” e a não alienação do indivíduo com relação a leitura da escrita humana.

adotaram conceitos previamente formulados pelo método freireano: logo é seguro atestar, em amparo de Silva (2018), que tais pedagogias seguem os passos da Pedagogia Libertadora: tanto é sensata esta afirmação que para a autora ambas as tendências “Possuem em comum o anti-autoritarismo, a ideia de autogestão pedagógica e a valorização da experiência vivenciada como alicerce da relação educativa” (p. 101).

Luckesi (1994) enfatiza a existência de repulso entre os simpatizantes da Pedagogia Libertadora quanto à elucidação do papel da escola: entende que tal fato se deve a sua centralidade com a “não formalidade do ensino”. Comenta que somente a partir da adesão desta tendência por parte de educadores envolvidos com a educacional formal, é que o entendimento deste papel passou a ser alvo de especulação. Dessa forma passou a se caracterizar pelo alcance, aos envolvidos no processo educativo, da conscientização necessária à transformação do quadro de desigualdade e contradição que demarca o projeto burguês de sociabilidade.

Em “Educação e mudança”, obra de 1979, Freire (2006) expõe seu entendimento sobre “formalidade do ensino” em analogia a “educação bancária”: tal noção desconsidera todo “conhecimento empírico” do aluno em detrimento da importância deste se projetar como recipiente disposto a ser preenchido pelo “saber sistematizado”. Em “Pedagogia do oprimido”, publicada no limiar da década de 1960, Freire (2007) explicita a impossibilidade do componente educacional, numa sociedade caracterizada pela desigualdade, deixar de assumir a subversão como particularidade: para ele, destarte, o ensino formal significa plena seguridade de interesses dos grupos sociais dominantes.

Por outro lado, a centralidade na não formalidade do processo de ensino, defendida pela Pedagogia Libertadora, implica no estímulo da realidade social e da prática empírica como ferramentas de sistematização do conhecimento. A importância dos conteúdos de ensino, salienta Luckesi (1994), está na problematização da prática de vida dos educandos: existe resignação, por parte de P. R. N. Freire, ao quadro hegemônico das pedagogias liberais na década de 1960, frente a disposição de uma ação pedagógica libertadora centrada nas características individuais e nas experiências culturais dos próprios educandos.

Não obstante, a Pedagogia Libertadora esclarece o grau de importância assumido pelo caráter político do componente educacional: este fato sugere, inclusive, o impedimento e a inadequação desta tendência, no decorrer da década de 1960, ao ensino formal. O caráter político, para P. R. N. Freire, concilia-se à conscientização pela liberdade dos grupos sociais subalternos: somente desta intencionalidade, avaliam Brighente e Mesquida (2016), o “oprimido” revoga seu status de homem-objeto, não consciente e destituído de história, e passa a ser reconhecido como homem-sujeito, consciente e constituído de caráter histórico.

Ao projetar a “codificação-decodificação” e “a problematização da situação” como pressupostos da aprendizagem, a Pedagogia Libertadora (e, por conseguinte, as “pedagogias da educação popular”) confronta a “educação bancária” e sua aproximação do processo educativo à formalidade de um programa domesticador, onde são prezadas “aulas expositivas” e “verificação do processo de aprendizagem” a partir de registros escritos.

A contraproposta da Pedagogia Libertadora amplia a noção de avaliação à ideia de “vivência instituída entre educador e educando”, admitindo uma espécie de horizontalidade na relação entre ambos. A avaliação, em vista desta “relação horizontal” (por sinal muito próxima daquela apreendida pelas “pedagogias ativas”), efetiva-se com a conscientização dos envolvidos no processo educativo, isto é, com a identificação da necessidade de “decodificação” de uma contradição real e da manifestação crítica à “razão de ser” dos fatos (isto é, a racionalidade imposta à realidade pelo projeto burguês de sociabilidade).

De acordo com Freire (1999), em obra de 1967 intitulada “Educação como prática da liberdade”, as condições de desigualdade impressas no projeto burguês de sociabilidade podem ser identificadas e problematizadas a partir de uma orientação pedagógica em que os envolvidos no processo educativo evidenciem situações de desemprego, miséria, analfabetismo etc. e se posicionem contra a demarcação de lugar-comum ao conjunto destas situações: Brighente e Mesquida (2016) ilustram como a crítica de P. R. N. Freire às “pedagogias liberais” e “educação formal” condena a memorização mecânica e a

consternação do senso crítico.

Fernanda Oliveira (2017) aponta o contributo de P. R. N. Freire às “pedagogias da educação popular”: sua proposição crítica, em plena década de 1960, ao ser entendida como afronta a subversividade do Regime Militar, culmina com o seu exílio à Bolívia no ano de 1964. O exílio não impediu que suas ideias, entretanto, fossem absorvidas por educadores nos anos subsequentes, especialmente pelas “pedagogias da educação popular” na década de 1980. Tais pedagogias reivindicavam a emancipação dos grupos sociais subalternos a partir do poder de luta e de resistência da sociedade civil brasileira. A organização curricular para as “pedagogias da educação popular” estabelece, como norte, as exigências encaminhadas pela realidade social, assim como, reitera Moreira (1990), ausenta-se da perspectiva formal de ensino.

Cabe ressaltar a existência de um embate travado entre as ideias das “pedagogias da educação popular” e àquelas formuladas pela PCSC: tal fato favorece o caráter ambíguo atribuído à “transição democrática” mencionada por Saviani (2013a) e Neves (1997). Estes confrontos são exemplificados por Moreira (1990) nas críticas sugeridas por adeptos da PCSC às “pedagogias da educação popular”: esclarece como a crítica edificada pelos “conteudistas” – assim chamados pejorativamente os adeptos da PCSC – denuncia o caráter limitado do envolvimento e da participação política dos grupos sociais subalternos por parte das “pedagogias da educação popular”.

Tal limitação se refere à impossibilidade de experiências cotidianas se articularem as propostas “verdadeiramente revolucionárias” e coerentes com os sistemas formais de ensino. É seguro dizer que há similitude deste confronto àquele travado, no entorno da difusão do movimento “reconceitualista norte-americano”, entre os blocos humanista e marxista: a sobrelevação, por parte dos curriculistas humanistas, da experiência humana em detrimento da “base social”, se aplica ao posicionamento das “pedagogias da educação popular”. O posicionamento oposto, cultivado pelo bloco marxista, se aplica aos adeptos da PCSC.

2.2 A Pedagogia Libertária

A Pedagogia Libertária, também denominada “Pedagogia Institucional” e reconhecida pelas “pedagogias da prática”, de acordo com Silva (2018), caracterizou-se pela resistência ao controle e dominação do aparelho estatal: tal tendência valorizou a “experiência vivida” e a autogestão pedagógica dos grupos sociais subalternos para o alcance de posições libertárias contrapostas à burocracia do Estado. Fernanda Oliveira (2017) ressalta a importância de M. Tragtenberg para a pedagogia em questão: aponta sua contribuição para a expansão de um componente educacional liberto do exercício autoritário, do cumprimento de regras, da formalidade do ensino e outras características pedagógicas liberais.

Tragtenberg (1985), em artigo intitulado “Relações de poder na escola”, aproxima o componente educacional ao sistema penitenciário: o registro da presença e o sistema de vigilância e submissão imposto ao educando ante disposições, normas e regulamentações internas, são pontos destacados pelo teórico para a defesa de sua tese. Apreende que “As áreas do saber se formam a partir das práticas políticas disciplinares, fundadas em *vigilância*. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente [...] através de boletins individuais de avaliação [...], perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas” (p. 68, grifos do autor). E continua: “A prática de ensino, em sua essência, reduz-se à *vigilância*. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o *detento*, saiba que é vigiado”. (p. 68, grifos do autor).

Disto Tragtenberg (1985) reivindica aos educadores uma posição de contrafogo ao componente educacional centrado em princípios liberais: reclama a noção de autoridade como cerceamento de toda “forma livre de pensamento” e, em contrapartida, assume uma proposta de educação fundamentada na autogestão pedagógica e no favorecimento da liberdade e da coletividade como ferramentas de promoção do ensino e da aprendizagem.

Para Luckesi (1994) a transformação da personalidade do aluno é o que caracteriza o papel do componente educacional para a Pedagogia Libertária. A noção de “ascensão progressiva” dos grupos sociais subalternos pode ser alcançada na institucionalização de “mecanismos de mudança” (como

assembleias, conselhos, eleições, reuniões etc.) e, não obstante, na participação coletiva da constituição e manutenção destes mecanismos: tal participação fomenta nos alunos a consciência política que lhes possibilitam compreender o desenvolvimento individual como derivação do desenvolvimento coletivo.

M. Tragtenberg assume importância no entorno das “pedagogias da prática” durante a década de 1980. Em obra de 1982, intitulada “Sobre educação, política e sindicalismo”, Tragtenberg (1982) ressalta a importância de o processo educativo tomar como eixo a conscientização humana acerca do esforço coletivo para o alcance de um estado de subversão ao burocratismo estatal. Tal conscientização corresponde à “expressividade política” do professor na transformação da personalidade do aluno no sentido da autogestão, da autonomia, do igualitarismo e da solidariedade.

Luckesi (1994) denota a autogestão como princípio da Pedagogia Libertária ao passo em que as disciplinas, não obrigatórias e nem de longe a principal fonte de conhecimento oferecida pelo componente educacional, colocam-se à disposição dos alunos. A teoria em questão enaltece o conhecimento resultante de “experiências coletivas” que se orientam à conscientização humana, isto é, tensionadas pelo vínculo entre indivíduo e “mecanismos institucionais de mudança”: seus adeptos salientam que a conformação das disciplinas à disposição dos alunos não significa a plena negligência dos conteúdos escolares. Entendem que o “verdadeiro conhecimento” se apresenta na especulação das necessidades e exigências da vida social, e não na investigação cognitiva do real.

Ao discorrer sobre o método de ensino da Pedagogia Libertária, Luckesi (1994) aponta a ideia de autogestão⁴. Vincula-se, a tal método, a noção de não-diretividade da relação professor-aluno, em contrariedade à “ineficácia” de ações educativas diretivas. Tais ações, aos adeptos da Pedagogia Libertária, esgotam o anseio da capacidade autônoma e coletiva dos educandos ao passo em que assumem uma relação de verticalidade no processo educativo. Fernanda Oliveira (2017) denota que por se tratar de uma tendência pedagógica não-diretiva, a Pedagogia Libertária se exime da preocupação com os conteúdos escolares, haja vista ser o conhecimento, para ela, assumido no campo das necessidades e exigências da vida social (conhecimento tácito, apreendido nas implicações cotidianas).

2.3 A PCSC

O sentido não-diretivo acatado pelas “pedagogias da prática” demarca o embate teórico travado no campo da educação na década de 1980. Libâneo (1999), expoente da PCSC, em “Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos”, publicada em 1984, problematiza a negligência dos conteúdos escolares: “Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações ou garantir aos alunos aquisição dos conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos?” (p. 43). E complementa: “Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo, uma forma sutil de adestramento que levaria a reivindicações sem conteúdo?” (p. 43).

O posicionamento da PCSC incentiva a instrução e o ensino, pelos professores, e o domínio, pelos alunos, dos conteúdos escolares: tal incentivo objetivava a conscientização crítica dos indivíduos, isto é, a possibilidade de serem vistos como agentes históricos capacitados a transformação das relações sociais. Ainda que tal ambição se assemelhasse àquela das pedagogias não-diretivas, a PCSC se destacou por assumir o conhecimento como sinônimo de saber objetivo: o conhecimento representa a aquisição do saber historicamente acumulado pela humanidade, e não experiências saldadas de implicações

⁴ Tal ideia, destaca este autor, propicia os alunos encontrarem, a partir da iniciativa dos “mecanismos institucionais de mudança”, um campo propício para a consolidação da “conscientização humana”. Um método, esclarece Luckesi (1994), que elucida a necessidade de se despertar sobre os educandos uma capacidade autônoma coletiva: os interesses pedagógicos se aliam aos interesses coletivos na medida em que tal capacidade autônoma coletiva passa a atuar sobre o conjunto de atividades e trabalhos desenvolvidos pelo componente educacional. Tal capacidade autônoma coletiva se efetiva em três distintos momentos: i) primeiramente a partir da motivação do contato informal entre os alunos, a fim de que o movimento de organização coletiva, como também a participação em assembleias e discussões seja frutificado; ii) posteriormente o grupo de alunos consegue, as vias da autogestão, se organizar de forma mais efetiva e; iii) por fim, a capacidade autônoma coletiva é representada na capacidade de intervenção, dos próprios alunos, no trabalho institucional desenvolvido pelo componente educacional.

cotidianas.

Luckesi (1994, p. 69) esclarece que “[...] a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la [a sociedade] democrática”. Para a pedagogia em evidência o componente educacional integra a sociedade, o que significa direcionar toda transformação advinda deste componente ao nível de uma transformação social: a PCSC, em vista desta transformação, toma o compromisso de atender aos interesses dos grupos sociais subalternos a partir da viabilidade de conteúdos escolares que lhes ofereçam acesso à universalidade da cultura humana.

Em texto intitulado “Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)”, Libâneo (s/d) sustenta que o papel do componente educacional está relacionado à promoção de uma formação cultural crítica pela difusão de conteúdos escolares que fortaleçam problematizações e ações transformadoras da realidade. A importância da problematização dos conteúdos, para a PCSC, acompanha a razão de insustentabilidade do ensino na ausência do processo de assimilação às condições objetivas dos educandos: sobre isso Luckesi (1994, p. 70) aponta que “Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”.

A imprescindibilidade da assimilação dos conteúdos à realidade objetiva dos alunos é também evidenciada na aproximação epistemológica, notabilizada por Libâneo (s/d), da PCSC com a “[...] dialética marxista que concebe o processo educativo como processo co-determinado pelo processo social global da produção da vida humana e como mediação no processo de relação ativa sujeito-mundo” (p. 3). É seguro, portanto, compreender que para a PCSC os métodos e procedimentos de ensino se valem da correspondência entre conteúdos escolares e interesses dos alunos: na medida em que o indivíduo acessa os conteúdos, com o auxílio dos professores, estabelece relações com suas experiências de vida, esgotando o baixo grau de elaboração científica de seu cotidiano e ultrapassando os estereótipos sobre a apropriação do conhecimento elaborado depositados pelos grupos sociais dominantes.

A importância dos conteúdos escolares na orientação dos métodos e procedimentos de ensino, por parte da PCSC, contrapõe-se as ideias das “pedagogias da educação popular”. Moreira (1990) elenca quatro motivos de críticas, advindos da PCSC, aos teóricos das “pedagogias da educação popular”: i) extrema relevância atribuída às experiências cotidianas dos alunos; ii) realce de relações democráticas desinteressadas da socialização do conhecimento objetivo; iii) atribuição de impossibilidade à emancipação da escola formal e; iv) supervalorização da “criação do conhecimento” em detrimento da transmissão e da assimilação do saber elaborado contextualizado em conteúdos escolares.

Ainda que os adeptos da PCSC enfatizem a importância da articulação entre conteúdos escolares e experiências cotidianas, desmistificando a acusação pejorativa “conteudista” que lhes é remetida, alguns teóricos (estes sim “conteudistas”), embriagados pela valorização dos conteúdos, acabaram adotando posições extremas contra a relevância da prática social dos educandos: ao valorizarem a transmissão e assimilação dos conteúdos, os “conteudistas” não só contrariam a própria PCSC, como abrem brechas para falsas interpretações que dissimulam as objetivações e os intuitos desta teoria pedagógica.

Faz-se importante registrar o impasse teórico ajustado ao campo educacional na década de 1980 entre “conteudistas” (desvirtuados da orientação assumida pela PCSC) e adeptos das “pedagogias da educação popular”. A começar pela acusação de Mello (1986), em “Educação e transição democrática”, à crítica elaborada por P. R. N. Freire a uma cartilha de alfabetização utilizada nas escolas do Nordeste brasileiro: ao se valer de um posicionamento “conteudista”, a autora repreende a atitude de P. R. N. Freire ao questionar o uso da palavra “uva” no processo de alfabetização. Menciona ser indiferente “[...] se a professora usa a palavra uva, ovo ou vovô. O importante é que a palavra [...] seja adequada ao desenvolvimento lingüístico da criança. Dizer que ela nunca viu uva não é um bom argumento” (p. 179). Para a autora bastaria explicar: “[...] ‘Isto aqui é uva, é uma fruta, dá no Sul’. [...] Nem sempre o que tem significado para a criança é algo que ela conhece diariamente” (p. 179).

É notória a infelicidade de Mello (1986) ao desconsiderar o universo cultural do acadêmico e supervalorizar o conteúdo ao ponto de conceder autossuficiência. Tanto a Pedagogia Libertadora, Libertária, e suas representações nas “pedagogias da educação popular” e “pedagogias da prática”, valorizavam as experiências cotidianas dos educandos: o que não significa dizer que a PCSC desaprende a relevância destas experiências. A posição da PCSC enxergaria a diferença na utilização das palavras “uva” e “enxada” no processo de alfabetização, haja vista ter clara a importância da apropriação de conhecimento objetivo e da prática social como ponto de partida e chegada do processo educativo.

Moreira (1990) revela como os “conteudistas”, ao não notabilizarem a prática social como atributo do processo educativo e, em contrapartida, supervalorizarem os conteúdos escolares, remontavam aos valores cultivados pelas teorias pedagógicas e educacionais tradicionais. Para Moreira (1990a, p. 170) “O conhecimento da criança das camadas populares, assim, não parece ter, para os conteudistas, espaço no currículo. Seu saber é, portanto, ignorado e impedido de penetrar na sala de aula”. Em artigo mais atual, ao reafirmar o papel da escola a partir da associação entre conteúdos escolares (saber objetivo) e interação social provinda do “contexto sociocultural” dos educandos, Libâneo (2012) adverte a falsa apropriação, por parte dos “conteudistas”, da intencionalidade pedagógica da PCSC.

Os “conteudistas” estabelecem posicionamento acríptico com relação a apropriação, por parte dos estudantes, do conhecimento objetivo. De tal forma o radicalismo e o irracionalismo de seu posicionamento acabam, equivocadamente, fomentando críticas à PCSC. Em entrevista cedida a Lelis (2001), J. C. Libâneo aponta os equívocos dos “conteudistas” com relação a atribuição mecanicista do conceito de conteúdo. Tal atribuição, assegura, acarretou à PCSC uma espécie de retaliação: deixa claro como tal pedagogia atribui aos conteúdos escolares a sistematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, e como estes são passíveis tanto de serem estudados, somando à experiência cotidiana, e projetados em ações humanas.

Admitindo que na PCSC J. C. Libâneo acolhe o “princípio da aprendizagem significativa”, em que a prática social se caracteriza como ponto de partida e chegada da conscientização crítica dos educandos, D. Saviani formula a PHC. Certo de que a retaliação das ideias de J. C. Libâneo se relaciona à falsa interpretação destas pelos “conteudistas”, a PHC assume a pretensão de tornar evidente uma orientação pedagógica que concilie apropriação dos conteúdos escolares e prática social dos educandos. Tanto a ressalva de D. Saviani sobre a conciliação destes elementos é verdadeira que o próprio Libâneo (1994), em texto intitulado “Minha convivência com Dermeval Saviani”, desconsidera haver divergências entre os anseios existentes em ambas as teorias pedagógicas (PCSC e PHC).

Acredita Libâneo (1994) existir forte aproximação entre suas ideias àquelas postuladas por D. Saviani no entorno da PHC: “Saviani ocupa-se em explicitar uma teoria [...] e uma filosofia da educação, abordando a realidade educacional numa visão de totalidade [...]. [...] partindo das mesmas premissas, trago minha contribuição para o enfoque das implicações pedagógico-didáticas dessa concepção” (p. 30). A particularidade da ocupação de D. Saviani, sobre a explicitação das ideias e conceitos de uma teoria educacional, soma-se ao estudo de J. C. Libâneo sobre a aplicabilidade e funcionalidade, dos contributos advindos destas ideias e conceitos, ao campo didático. Cabe retomar o tema da crítica surtida aos “conteudistas” antes de apresentar algumas ideias acerca da PHC.

Na contramão da falsa apropriação da PCSC por parte dos “conteudistas”, enaltecem-se críticas: o cenário de reprimenda aos “conteudistas” tramou às ideias de J. C. Libâneo uma aproximação com a noção de “controle social”. Moreira (1990) relembra como adeptos das Pedagogias Libertadora e Libertária enfatizavam que “elementos de controle social” a serviço de interesses emancipatórios eram cultivados pela PCSC: para eles, assegura Moreira (1990a, p. 172), estes elementos assumiam o “[...] propósito de fornecer instrumentos de luta aos alunos que têm sido excluídos dos benefícios da escolarização”. Questionavam o protagonismo conferido à “cultura burguesa” no processo de sistematização e apropriação dos conteúdos escolares, duvidavam da libertação pela via da apropriação desta cultura e condenavam os “conteudistas” de “menosprezarem a cultura popular”.

Libâneo (1999) se posiciona às críticas tecidas, em maioria pelos teóricos das “pedagogias da educação popular”, aos “conteudistas”, que equivocadamente também se direcionavam a PCSC.

Consciente de que “Haverá sempre objeções de que estas considerações [sobre a PCSC] levam a posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno” (p. 43), se questiona: “Representam as relações não-diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado?” (p. 43). Em resposta à postura impositiva e autoritária atribuída a PCSC, Libâneo (1999) salienta a confusão assumida pelas críticas entre tal postura e a compreensão de “autoridade pedagógica”, defendida pela PCSC⁵.

A retificação de Libâneo (1999) sobre a PCSC, todavia, não impediu que surgissem ainda críticas adicionais persistentes na equívoca assimilação de suas ideias àquelas manifestas pelos “conteudistas”. Este é o caso da crítica de Arroyo (1991) em “A escola possível é impossível?”, ao defender a inviabilidade, por meio da escola formal, da emancipação dos grupos sociais subalternos. Arroyo (1991) compara a “crença pela importância da escola”, estabelecida pelos “conteudistas”, com a defesa da democratização da escola pública, em décadas remotas, por parte das teorias pedagógicas liberais: ao autor em questão o realce concedido a adequação das ideias capitalistas ao componente educacional, a partir do protagonismo do aparelho escolar, repercutia em ambos os extremos da comparação.

Vale notar que este novo grupo de críticas, opondo-se a “democratização da escola pública” e, por conseguinte, a “crença pela importância da escola”, acirra a ambiguidade do debate inerte ao campo educacional brasileiro na década de 1980, como também faz jus ao que Saviani (2013a) e Neves (1997) concebem “transição democrática” ambígua, ou seja, o movimento de “revolução pelo alto” que, no entorno da década de 1990, ressoa no desmantelamento (ou “metamorfoseamento”) da sociedade civil brasileira e, particularmente, dos organismos responsabilizados pela direção do seu componente educacional nacional.

O pessimismo de Arroyo (1991) em relação a escola formal, do ponto de vista de Saviani (2012), confunde-se com aquele aprendido pelas pedagogias crítico-reprodutivistas: supera o “poder ilusório” das teorias não críticas, por levar em conta o “determinismo economicista” das relações sociais sobre o componente educacional, todavia se mostra incapaz de traspor a “impotência” das teorias crítico-reprodutivistas, uma vez que presume dependência do componente educacional às relações sociais abrigadas no projeto burguês de sociabilidade.

Libâneo (1999), em defesa da PCSC, ciente do mal-entendido acometido aos verdadeiros intentos desta teoria a partir de interpretações “conteudistas”, não deixa de responder aos críticos: condena Arroyo (1991) pela supervalorização do potencial transformativo dos grupos sociais subalternos a partir dos grupos educativos autogestionários, pelo enquadramento das experiências destes grupos no horizonte do processo educativo e pela desqualificação do papel do professor no processo de valorização das experiências.

2.4 A PHC

Saviani (2011a) avalia como no auge das críticas remetidas à PCSC se aglomeraram posições conservadoras de setores da direita e da “ultra-esquerda”: estes últimos, explica, “[...] consideram que

⁵ Demonstra, Libâneo (1999), que diferentemente do primeiro entendimento, onde a ação do professor toma forma de intimidação, o ato de ensinar se confunde com amedrontamento e o papel do aluno se vê limitado, a “autoridade pedagógica” deve ser cultivada no entorno do processo educativo: para Libâneo (1999, p. 44) a incongruência posta sobre as dicotomias “[...] ‘professor-policial’ e ‘professor-povo’, [...] métodos diretivos e não-diretivos, [...] ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante [...]” estimula aversão ao conceito de “autoridade pedagógica” e desmerece o papel do professor, que tende a carecer de importância na mediação dos conteúdos escolares, passando à neutralidade absoluta ao passo em que os conteúdos escolares deixam de ser importantes. Longe desta confusão disposta sobre o conceito de “autoridade pedagógica”, Libâneo (1999) pensa não fazer sentido desconsiderar a relação professor-aluno, tampouco descredibilizar o papel do primeiro na mediação de conteúdos escolares imbuídos de finalidades emancipatórias. Portanto a autoridade, para a PCSC, desvincilha-se de um caráter “impositivo e autoritário”, na medida em que denota importância ao papel do professor, qual seja: de agente capacitado a intervir na própria realidade do aluno, em sua conscientização pela ultrapassagem das próprias necessidades objetivas, pela compreensão das relações sociais e pela exata distinção entre “verdades” e “erros” (ou “falsas verdades”) que se emparelham no entorno destas relações.

ser crítico é ser intransigente, é negar inteiramente tudo o que a burguesia produziu, e assim acabam fazendo uma espécie de coro comum com a direita” (p. 63). Em resposta ao “coro comum”, Saviani (2011a) elabora uma proposta pedagógica desvinculada da ótica crítico-reprodutivista, repercutida na posição pessimista dos adeptos das pedagogias “não diretivas”, como também da exacerbação da função política sobre o ambiente escolar, isto é, do “politicismo pedagógico”: prática de subjugar todas as questões pedagógicas como questões políticas, logo assumir toda ação pedagógica, antes de educativa, como ação política.

Propõe então, Saviani (2011a), uma pedagogia apoiada: i) na ultrapassagem do pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas, o que significa apreender a imprescindibilidade da educação formal na conscientização crítica dos grupos sociais subalternos e do papel do professor no direcionamento do processo de assimilação do conhecimento escolar e; ii) na interação entre noções de política e educação, na importância de superar o “politicismo pedagógico” e o “pedagogismo político”, isto é, de demarcar a prática pedagógica enquanto primordialmente educativa e, conseqüentemente, política, notabilizando uma “autonomia relativa” da educação em face da política e enxergando como a função política desta prática somente se cumpre ao tempo em que ela se realiza como prática pedagógica.

Saviani (2011a), em resposta a um questionamento transcrito na seção “Debate” do terceiro capítulo de sua obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, originalmente publicada em 1991, aborda as dificuldades enfrentadas por J. C. Libâneo no tocante a denominação PCSC enquanto síntese de suas ideias⁶: conclui que por meio da “fetichização dos conceitos” grande parte dos cétricos desta pedagogia não se apropriaram do significado da palavra “pedagogia”, tampouco das intencionalidades de J. C. Libâneo.

Não há como negar que este contexto de críticas aos postulados da PCSC impulsionou a edificação, por parte de D. Saviani, da PHC. Entretanto, tendo suas bases teórico-filosóficas estruturadas ainda no ano de 1980, com a publicação da obra “Educação: do senso comum a consciência filosófica” – onde Saviani (1996a) se depara com a prerrogativa da transformação do saber elaborado em saber escolar –, a PHC também influencia as ideias de J. C. Libâneo.

A edificação das bases teórico-filosóficas da PHC no decorrer da década de 1980, contudo, somente ganha representação de obra literária em 1991, a partir da compilação de produtos científicos acumulados por D. Saviani (gravações de colóquios, eventos, conferências e afins, artigos científicos, produções acadêmicas, capítulos de livros etc.) em produção já referenciada e intitulada “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”. Comungando com ideias assumidas pela PCSC, revela Libâneo (1994), a PHC assume, desde 1980, o compromisso de reverter o quadro de inexistência de um sistema educacional sensibilizado ao problema da marginalização.

Ghiraldelli Júnior (2003, p. 178) enfatiza que os trabalhos de D. Saviani “[...] espelharam o clima proporcionado pela abertura política em marcha” ao final do Regime Militar: muitas são, de acordo com este autor, as contribuições de D. Saviani para a educação brasileira, ao passo em que desenvolve, ainda hoje, análises sobre política educacional, filosofia da educação, teoria didática, economia da educação, formação de professores, processos educacionais etc.: tais análises compreendem que a luta de classes influi diretamente sobre o componente educacional. Sobre tal Ghiraldelli Júnior (2003) aponta: “[...]”

⁶ Levando em conta, Saviani (2011a), uma conseqüente identificação da proposta de J. C. Libâneo a ideia de “hipervalorização conteúdos” (muitas vezes sendo, inclusive, denominada “Pedagogia dos Conteúdos”), como também da constante (e falsa) adjetivação de “conteudista” a este teórico, assim se expressa: “Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação ‘pedagogia histórico-crítica’ criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. [...] Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação. Mesmo a expressão ‘pedagogia dos conteúdos’ não é totalmente rejeitável. A questão dos métodos está presente na palavra pedagogia. Acontece que as expressões se difundem e no final você fica com formas sem conteúdos. É por isso que se fala em pedagogia sem estar atento ao significado da palavra. Há uma fetichização, uma reificação dos conceitos. A vantagem da denominação ‘pedagogia histórico-crítica’ é que não se predetermina o sentido. Se você não entende o que é ‘histórico’ ou ‘crítica’, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção [...]” (p. 73).

Saviani argumentou que, se a luta de classes irrompe internamente na Igreja, nos partidos, nos sindicatos e na própria máquina governamental [...] então não existiria a luta de classes na escola? Ou a escola [...] estaria acima das relações sociais e da dinâmica da história?” (p. 179).

Compreender a luta de classes inerente ao componente educacional significa não só imprimir neste plena expressão do conflito entre processos hegemônicos, mas defender a orientação do trabalho pedagógico na emancipação dos grupos sociais subalternos a partir da socialização dos elementos da cultura. De acordo com Saviani (2013b) tal posicionamento pedagógico parte da análise de conjuntura das relações sociais a fim de compreender como, sob a ótica da liberdade e igualdade, os capitalistas se defrontam pelo acúmulo de propriedades ao tempo em que, contraditoriamente, utilizam-se do papel de submissão daqueles que detêm a força de trabalho para atingirem seus objetivos.

Esta ordem é denominada, pelo autor em evidência, como “escravização do trabalho ao capital”: dela Saviani (2013b) pondera como o componente educacional, lançando-se ao projeto burguês de sociabilidade e expressando o conflito travado entre processos hegemônicos diversos, tende (ainda que inconscientemente) a tomar partido, podendo se posicionar em favor dos interesses de grupos sociais dominantes, empenhando-se em garantir a manutenção da hegemonia burguesa, mas também em prol dos interesses de grupos sociais subalternos, buscando ilustrar um projeto alternativo de sociabilidade não mais caracterizado pelos princípios liberais e tampouco pela luta de classes.

A conjuntura de sistematização da PHC na década de 1980, conforme Saviani (2011a, 2011b, 2017), caracterizou-se pela dificuldade de algumas teorias “críticas” se desprenderem da concepção idealista da dialética, como também pela incapacidade de outras investigarem as contradições a partir de uma perspectiva histórica. Respectivamente, as teorias mencionadas fazem referência aos “críticos libertadores”, representados pelas “pedagogias da educação popular” e “pedagogias da prática” e aos crítico-reprodutivistas. Evidencia também, Saviani (2011a), sobre esta conjuntura, as teses de doutoramento de seus orientados Carlos Roberto Jamil Cury (1945-atual) e Guiomar Namó de Mello (1943-atual)⁷.

As investigações de C. R. J. Cury e G. N. Mello proporcionaram o amadurecimento de ideias que originam a PHC no transcorrer da década de 1980. Por um lado, havia preocupação entre os educadores em caracterizar as relações entre política e educação – a tese de G. N. Mello e o capítulo “Onze teses sobre educação e política” da obra de D. Saviani “Escola e democracia”, publicada em 1983, intensificam esta necessidade –, por outro a crítica pela via reprodutivista necessitava ser superada – a tese de C. R. J. Cury e o capítulo “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, da obra supracitada, alimentavam este propósito.

A PHC nasce do ímpeto da transposição de uma realidade demarcada pela implementação de reformas fragmentadoras do componente educacional brasileiro: tal ímpeto tem origem na condução da crítica levantada por Saviani (2005) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 em “Educação brasileira: estrutura e sistema”, original de 1973. Ao analisar este documento Saviani (2005) se depara com uma estrutura educacional carente de planejamento e influenciada por teorias pedagógicas e educacionais estrangeiras estranhas à realidade brasileira.

Ghiraldelli Júnior (2003) deixa claro como a PHC enxerga, na contramão destas “reformas”, o componente educacional como ambiente em que confrontos de ordem política, nascidos no entorno das relações sociais, se expressam, logo ambiente em que o processo educativo pode ser articulado aos

⁷ O primeiro teve como objeto de estudo a visão crítico-reprodutivista, se dedicando a evidenciar o componente educacional para esta visão, a partir da categoria contradição. Seu estudo fomentou a transcendência da crítica postulada pelos reprodutivistas, ou seja, o interesse pela busca de formas alternativas para se pensar o componente educacional. G. N. Mello, por sua vez, se dedicou a analisar a função política da educação, colocando em xeque a visão “policista” que menosprezava as questões pedagógicas em detrimento do “fazer política” e, por conseguinte, se esquecia de que o ato pedagógico é também político ao contribuir para as relações sociais em favor de interesses alusivos aos diferentes grupos sociais. Posicionava-se a autora, dentro deste sentido, partidária a contribuição dos interesses dos grupos sociais subalternos, entendendo o ato político da escola com base em sua capacidade de garantir, a estes grupos, acesso ao saber sistematizado.

interesses dos grupos sociais subalternos, com base na luta pela socialização da cultura. Tal pressuposto, amadurecido por Saviani (1996a, 2012) anos após a discriminação do quadro problemático da LDB de 1961, somado à necessidade de superação das teorias “críticas” de carizes libertador ou reprodutivista, concentra o preâmbulo da PHC.

Saviani (2011a) justifica a transmissão do saber elaborado à condição de papel do componente educacional após analisar como sobre o escolanovismo se prevaleceu a tendência em “[...] classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade” (p. 17). Na contramão desta tendência, o teórico em questão não descarta o caráter mecânico da transmissão, mas a falta de atenção aliada as razões que justificam este caráter. A transmissão, recheada de mecanicidade, possibilita o automatismo, que pode ser compreendido como condição de liberdade e pressuposto da criatividade: “Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos” (p. 18).

Ciente de que a concepção de transmissão, para o alcance do saber elaborado, perpassa o automatismo, Saviani (2011a) considera: “A libertação só se dá porque tais aspectos [mecânicos] foram apropriados, dominados e internalizados, passando [...] a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (p. 18). Tem-se, logo, a negação do processo mecânico, característico à transmissão dos conteúdos, “pela incorporação”. Conceber importância à compreensão do processo mecânico para a libertação é, para a PHC, fundamental: somente assim as ideias pedagógicas se veem livres da negação deste processo “pela exclusão”, como se propõem os céticos à transmissão do conhecimento elaborado.

Duarte (2016), em contributo a ideia de libertação pela apropriação dos aspectos mecânicos, isto é, de negação do próprio processo mecânico, útil à aprendizagem, pela via do domínio e, por conseguinte, incorporação, sustenta que “[...] quando a escola trabalha para reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, não está matando a criatividade, mas sim construindo bases efetivas a partir das quais os indivíduos podem desenvolver a criatividade [...]” (p. 18).

A defesa do processo de transmissão dos conteúdos escolares como caminho de libertação dos grupos sociais subalternos notabiliza um acúmulo de objeções à PHC desde os seus anos de origem: tais objeções surgem, sobremaneira, em decorrência de uma falta de apropriação integral de suas ideias pedagógicas. Comumente o acato ao processo de transmissão é aproximado de princípios cultivados pelas pedagogias tradicionais: a explicitação deste processo como reivindicação de um projeto de sociabilidade que encontra na socialização dos meios de produção uma resposta para as contradições da sociedade capitalista, carece na elaboração destas objeções, que por sua vez tomam forma de “falsas dicotomias”.

Vale retomar, enquanto esforço de síntese, o movimento traçado pelas teorias curriculares em solo brasileiro, que até a década de 1970 se afixava numa visão puramente técnico-linear, isto é, derivada de aspectos progressivistas e tecnocráticos. Não obstante, a isso se prende a presente investigação, resta entender como a década de 1980, marcada pelo acúmulo teórico crítico do campo educacional influenciou diretamente no direcionamento de novas concepções curriculares. burguês.

3 ESFORÇO DE SÍNTESE: aproximações entre os fundamentos pedagógico-educacionais da década de 1980 e as teorias críticas do currículo

Sobre a influência das teorias críticas do currículo às teorias pedagógicas e educacionais críticas brasileiras da década de 1980, esclarece Moreira (1990): “[...] uma das tarefas a ser desenvolvida pelos curriculistas críticos é superar o vocabulário curricular especializado, importado dos Estados Unidos nos anos setenta” (p. 159). Deste impulso de abandono dos modelos educacionais norte-americanos também se notava a recusa das teorias técnicas do currículo: tal movimento guarda relação com o incentivo dos organismos científicos brasileiros ao intercâmbio de pós-graduandos em educação nas universidades europeias.

A influência dos teóricos crítico-reprodutivistas (em maioria francesa) sobre o campo educacional brasileiro, reitera Saviani (2011a, 2012, 2013a), ilustra o contexto de reversão da influência norte-

americana sobre as ideias pedagógicas nacionais durante a década de 1980. Estava em curso, demarca Moreira (1990), a delimitação de uma tradição pedagógica autônoma em alternativa aos problemas educacionais brasileiros: investiam-se sobre tal delimitação ideias afinadas as “pedagogias da educação popular” e “pedagogias da prática”, que valorizavam a “experiência cotidiana” em resposta aos determinismos afixados pelos grupos sociais dominantes, e ideias pedagógicas orientadas à sistematização do saber objetivo como via de dissolução do projeto burguês de sociabilidade.

De tal disposição não podem ser esquecidos os falsos intérpretes das pedagogias orientadas à sistematização do saber objetivo, vulgos “conteudistas”. Tal influência, entendida como uma “derivação” tanto da PCSC quanto das ideias iniciais da PHC, tem relação com o que Moreira (1990) denomina “currículo associado a um interesse em controle”. Por outro lado, o ideário assimilado ao “não-diretívismo pedagógico” é aproximado, por Moreira (1990), de um “currículo associado a um interesse em compreensão”.

Ao primeiro interesse, aliado aos devaneios “conteudistas”, Moreira (1990a, p. 170) afirma: “[...] O conhecimento da criança das camadas populares, assim, não parece ter, para os conteudistas, espaço no currículo. Seu saber é, portanto, ignorado e impedido de penetrar na sala de aula” (p. 170). E continua: “[...] os conteudistas subordinam os demais elementos do processo curricular – objetivos, metodologia e avaliação – aos conteúdos, principalmente ao conhecimento objetivo e sistematizado pela escola” (p. 170).

Sua crítica se aplica aos “conteudistas”, e não aos pressupostos teóricos da PCSC e PHC. Vale, por exemplo, para a radicalidade da acusação de G. N. Mello à crítica de P. R. N. Freire sobre a cartilha de alfabetização, tendo em vista a autora, no alto da crítica, negligenciar a imprescindibilidade conferida pela PCSC e PHC ao salto qualitativo da prática social. Moreira (1990), ao acusar J. C. Libâneo e D. Saviani de reivindicarem um currículo com “interesses em controle”, não consegue distinguir a posição dos “conteudistas” daquelas dispostas pelos teóricos criticados. Sua crítica se enquadra como propulsora da “falsa dicotomia” entre “forma e conteúdo” – já esclarecida por Saviani (2011a) e Duarte (2016) –, na medida em que assimila as ideias destes teóricos à superficialidade das ideias “conteudistas”.

Saviani (2011a), sobre a “falsa dicotomia” que acusa de “conteudista” a PHC – tal defesa pode, não obstante, ser replicada à proposta de J. C. Libâneo –, acusando-a de negligente às formas, processos e métodos pedagógicos em detrimento da supervalorização dos conteúdos, se pronuncia: o conteúdo (ou saber sistematizado), para a PHC, é visto como um complemento aos métodos e processos pedagógicos, entendido como “meio para o crescimento do aluno” e não a partir de uma “finalidade em si próprio” (da “autossuficiência” como supõem os “conteudistas”), portanto está diretamente relacionado aos métodos e processos pedagógicos, que devem pressupor “o que ensinar” e “qual a relevância do que se ensina”⁸.

⁸ Saviani (2011a) confronta a “falsa dicotomia” apresentada entre “forma e conteúdo”, erroneamente apregoada a PHC, da seguinte maneira: como meio para o crescimento do aluno, o saber sistematizado é apropriado pelos métodos e processos pedagógicos, que se responsabilizam pela transformação do saber expresso num determinado conteúdo, em saber escolar. O saber escolar contém elementos que despertam o crescimento intelectual do aluno, porém são os métodos e processos que organizam este saber em prol da assimilação dos conteúdos. Os conteúdos por si, assim como os métodos e processos, carecem de sentido: “Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (p. 65). De igual forma Duarte (2016) ressalta que o componente educacional tem por meta a viabilidade de acesso ao saber elaborado, entretanto não deixa de mencionar a importância da adoção de estratégias que possibilitem o alcance desta meta. Tais estratégias se vinculam às formas, aos métodos e processos, que não podem estar em pé de igualdade a questão dos conteúdos, haja vista estes, de acordo com Saviani (2011a), não representarem “[...] a questão central [...], porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola” (p. 66). Os conteúdos, elaborados pela humanidade devem ser utilizados pelas estratégias pedagógicas (métodos, processos e formas) na intenção de produzir humanidade a cada indivíduo singular: eis o papel do componente educacional na “mediação da prática social global”. Fica claro a invalidade de conceber, tal como Moreira (1990a), a esta teoria pedagógica o adjetivo “conteudista”. Amplia ainda Duarte (2016), sobre esta “falsa dicotomia”, o fato de não haver motivos para a PHC se ver atacada ao ser pejorativamente chamada de “conteudista”, pois ao ter expressivo vínculo para com uma atitude revolucionária de superação do projeto

Ainda que equivocada, a interpretação de Moreira (1990) é importante por evidenciar a noção de currículo aos “conteudistas”: tal noção se remete a ênfase dos conteúdos escolares e negligência das estratégias pedagógicas (métodos, processos e formas). Salienta como “Pouca preocupação parece haver [...] com os aspectos simbólicos implícitos que tenham sido incorporados nesse conhecimento e que sejam característicos de uma vida cultural e intelectual específica” (p. 170). A noção de “vida cultural e intelectual específica”, para a PHC (e também para a PCSC), é contestada em função de sua crença na universalidade da cultura: tal recusa não implica, diferente do que supõe Moreira (1990) na negligência dos “elementos simbólicos” expressos na prática social dos educandos, haja vista ser sobre estes elementos que intervém o processo educativo, imprimindo novos valores, hábitos e significados.

Aos “conteudistas”, explicita Moreira (1990), o currículo gira em torno da constituição de disciplinas e do controle do processo educativo. Tal concepção curricular tanto mais se prende ao “determinismo economicista” do que se preocupa com as implicações da esfera cultural sobre o componente educacional: sua noção de ideologia, portanto, se associa aos interesses dos grupos sociais dominantes, o que lhe impossibilita de enxergar a importância da organização da cultura na consolidação de processos hegemônicos.

Ao negarem, os “conteudistas”, diferente do que pressupõe Moreira (1990), o alcance da cultura universal como reflexo do papel ideológico cultivado no entorno da sociedade civil, não rompem com a noção de “ideologia” cultivada pelos crítico-reprodutivistas, qual seja: de ferramenta dos grupos sociais dominantes. A posição dos “conteudistas” somente fomenta aquela assumida pelos crítico-reprodutivistas, pois na medida em que creditam aos conteúdos escolares a noção de autossuficiência, negligenciam o papel do componente educacional, reiteradamente assumido por Saviani (1996a, 2011a, 2012), de possibilitar o salto qualitativo na prática social dos educandos.

Notabilizar a importância da ação pedagógica na prática social dos educandos implica no acato da noção de ideologia como ferramenta dos grupos sociais subalternos: o que não se permitem os “conteudistas” ao tornarem autossuficientes os conteúdos escolares e ignorarem a assimilação destes à prática social dos educandos, impedindo que haja um salto qualitativo no entorno desta prática e que o componente educacional assinta aos interesses dos grupos sociais subalternos, corroborando para a “interpretação negativa” do conceito de ideologia.

Por outro lado, a concepção curricular aproximada por Moreira (1990) aos adeptos das teorias críticas respaldadas no “não-diretismo pedagógico”, evidentemente em alusão as “pedagogias da educação popular” e “pedagogias da prática”, não se distancia do movimento híbrido assumido pelos teóricos do “movimento reconceitualista norte-americano”. Vale recordar, a partir de Ribeiro (2016) e Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), a influência de P. R. N. Freire sobre o pensamento de M. W. Apple, H. A. Giroux e P. McLaren. O papel curricular para este grupo, avalia Moreira (1990a, p. 173), têm como eixo norteador “[...] as necessidades e as exigências da vida social, e não as disciplinas tradicionais”. No entanto, “Tal interesse [...] não é antagônico ao interesse emancipatório; pelo contrário, a compatibilidade entre os dois tem sido acentuada [...]” (p. 174).

O currículo para as teorias “não-diretivas” não se vale da noção de cultura universal, mas de “cultura diversificada”, “específica”, “múltipla” e rente ao “relativismo subjetivista”. Assume, tal concepção, na supervalorização dos atributos culturais dos grupos sociais subalternos, uma via de emancipação ao projeto burguês de sociabilidade. A valorização destes atributos, na contramão da apreensão da universalidade da cultura, é sobre o que deve se ocupar o papel do componente educacional. Assim, esclarece Moreira (1990a, p. 174), “[...] programas a serem desenvolvidos com comunidades populares específicas e práticas pedagógicas alternativas [...]” devem ser acatadas pelos currículos escolares do ponto de vista destas teorias.

É deste ecletismo de ideias pedagógicas críticas que são ressignificadas as orientações curriculares técnico-lineares características das décadas de 1960 e 1970. Assim como a falta de unidade no entorno de um “projeto de educação” representativo de ideais democráticos fomentou a ambigüa

burguês de sociabilidade, prospectiva uma sociedade na qual a atividade e as relações humanas sejam plenas de conteúdo.

“transição democrática” da década de 1980, também o ecletismo no campo do currículo, guiado por distintas pedagogias progressistas, se responsabilizou por tal.

Moreira (1990), ao apreender como “[...] as duas orientações [referentes à ambiguidade das ideias pedagógicas e curriculares em voga], por tenderem a simplificar os argumentos da orientação rival, têm impedido avanços significativos da discussão” (p. 181), denota como a década de 1980 representou um impasse de posições progressistas que, na contramão do fortalecimento dos grupos sociais subalternos, imputavam-lhes estado de enfraquecimento.

Embora prevalecesse a posição de autonomia das ideias curriculares críticas nacionais sobre aquelas exaltadas pelo “movimento reconceitualista norte-americano”, haja vista a baixa receptividade dos acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos da América durante o Regime Militar pelas teorias progressistas, seu encaminhamento seguiu ainda o compasso das experiências estrangeiras.

O ecletismo curricular em volta das teorias críticas da educação brasileira, ainda que não entusiasmado diretamente por teóricos curriculistas, cedeu espaço ao processo de “revolução pelo alto” costurado pela reafirmação hegemônica dos grupos sociais dominantes: tal processo se alia a ideia de “transição democrática” ambígua, definida pela cooptação do consenso “passivo” das massas (ou “complexificação da sociedade civil”) e redefinição do grau de coerção assumido pelo Regime Militar. Este processo de “revolução pelo alto” tem marco inicial na década de 1980 na medida em que a falta de confluência de decisões assumida pela sociedade civil brasileira fomentava o vigor do processo hegemônico encabeçado pelos grupos sociais dominantes. A “complexificação da sociedade civil” se fazia importante ao novo consenso “passivo” que se firmaria, a partir da década de 1990, no entorno da reforma do Estado.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.
- ARROYO, Miguel González. A escola possível é impossível?. In: ARROYO, Miguel González. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 11-55.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. 160 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 150 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 79 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 213 p.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. 319 p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003. 288 p.
- LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 149 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)**. p. 1-7, s/d. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20critico-social.doc>. Acesso em 5 jun. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 292 p.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação e transição democrática**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986. 133 p.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. 192 p.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997. 142 p.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.
- OLIVEIRA, Fernanda Moraes de. **Tendências pedagógicas progressistas brasileiras: concepções e práticas**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação). Porto: Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação, ESE, 2017.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 284-317, 2016.
- RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 197-225.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 161 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996a. 247 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 128 p.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. 472 p.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 53-71.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. 346 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011a. 137 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996b. 156 p.
- SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982. 163 p.
- TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).