

FREIRE E SAVIANI: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Marcos Francisco Martins²

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de tipo bibliográfica que, ao procurar saber sobre as proximidades e distanciamentos entre o legado pedagógico-político de Freire e Saviani, também pretendeu conhecer as aderências que eles mantêm com o marxismo. Entre as principais respostas obtidas pela análise comparativa entre esses dois renomados pedagogos brasileiros estão as que afirmam que, embora nenhum deles sustentaram apenas no materialismo histórico-dialético a origem das pedagogias que desenvolveram, ambos se aproximaram desse paradigma no processo de amadurecimento teórico-metodológicos que sofreram ao longo dos tempos. Todavia, se Saviani, logo cedo, alcançou um marxismo de tipo “ortodoxo”, segundo a acepção gramsciana do termo, o marxismo de Freire, na fase madura de desenvolvimento do legado que produziu, é aderente ao materialismo histórico, mas declaradamente não ao materialismo dialético, aproximando-se de certo ecletismo teórico. Mesmo assim, a práxis de Freire contribuiu, sobremaneira, para a formação de sujeitos individuais e coletivos críticos, aptos à luta pela superação do capitalismo.

Palavras-chaves: Dermeval Saviani; Marxismo; Paulo Freire; Pedagogia histórico-crítica; Pedagogia libertadora.

FREIRE AND SAVIANI: PROXIMITIES AND DISTANCINGS BETWEEN THE PEDAGOGY OF LIBERATION AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract

This text presents the results of bibliographic research that, while seeking to understand the proximities and distances between the pedagogical-political legacy of Freire and Saviani, also aimed to know the adherences they maintain with Marxism. Among the main answers obtained through the comparative analysis between these two renowned Brazilian pedagogues are those that affirm that, although neither of them solely sustained that the origins of the pedagogies they developed came from historical-dialectical materialism, both approached this paradigm in the theoretical-methodological maturation process they underwent over time. However, while Saviani soon reached a type of 'orthodox' Marxism, according to the Gramscian sense of the term, Freire's Marxism, in the mature phase of the legacy he produced, is adherent to historical materialism but explicitly not to dialectical materialism, approaching a certain theoretical eclecticism. Even so, Freire's praxis contributed significantly to the formation of critical individual and collective subjects, capable of fighting for the overcoming of capitalism.

Keywords: Dermeval Saviani; Marxism; Paulo Freire; Historical-critical Pedagogy; Liberating Pedagogy.

FREIRE Y SAVIANI: PROXIMIDADES Y DISTANCIAMIENTOS ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen

Resumen: este texto presenta los resultados de una investigación de tipo bibliográfico que, al buscar conocer las proximidades y distanciamentos entre el legado pedagógico-político de Freire y Saviani, también pretendió conocer las adherencias que mantienen con el marxismo. Entre las principales respuestas obtenidas por el

¹ Artigo recebido em 04/10/2025. Avaliação em 09/10/2025. Aprovado em 18/11/2025. Publicado em 23/12/2025.

² Professor do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do PPGEd-So (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFSCar-So – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP. marcosfranciscomartins@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8220-2030>

análisis comparativo entre estos dos renombrados pedagogos brasileños están las que afirman que, aunque ninguno de ellos sostuvo solamente en el materialismo histórico-dialéctico el origen de las pedagogías que desarrollaron, ambos se acercaron a este paradigma en el proceso de maduración teórico-metodológico que sufrieron a lo largo del tiempo. Sin embargo, si Saviani, pronto, alcanzó un marxismo de tipo 'ortodoxo', según la acepción gramsciana del término, el marxismo de Freire, en la fase madura de desarrollo del legado que produjo, es adherente al materialismo histórico, pero declaradamente no al materialismo dialéctico, acercándose a cierto eclecticismo teórico. Aun así, la praxis de Freire contribuyó, sobremanera, a la formación de sujetos individuales y colectivos críticos, aptos para la lucha por la superación del capitalismo.

Palabras clave: Dermeval Saviani; marxismo; Paulo Freire; pedagogía histórico-crítica; pedagogía de la liberación.

Introdução

Há diversas propostas hodiernamente no Brasil para enfrentar os históricos desafios da educação nacional. Em síntese, existem as mais próximas das pedagogias tradicionais (sejam as confessionais, sejam as laicas), que se comprometem ético-politicamente com a manutenção da realidade como é, corrigindo disfunções entendidas como acidentais, e as que se afastam dessa perspectiva, pois visam a construir condições subjetivas e intersubjetivas necessárias à transformação da totalidade da vida social. Guardadas as divergências de leitura do contexto educacional brasileiro, é alastrada no campo educacional do Brasil a ideia de que a formulação educativo-política de Freire e a de Saviani são as principais teorias pedagógicas guiadas pelo escopo da formação do indivíduo consciente de si e do mundo e, portanto, capacitado e disposto a se transformar e a transformar a realidade vivida.

Se o legado de Freire se consolidou não apenas no Brasil, mas também no mundo, o de Saviani ainda está em processo de internacionalização. De modo que quando se fala fora das fronteiras brasileiras ao campo educacional sobre Freire e as proposições que formulou, ele é reconhecido, o que não ocorre com Saviani, porque embora seja no Brasil considerado um dos maiores pedagogos vivos, com livros traduzidos para algumas línguas, ele ainda carece de ser mais difundido em outros países e continentes. Assim sendo e considerando que o objetivo central deste texto é o de apresentar as proximidades e distanciamentos entre as pedagogias desses dois importantes intelectuais brasileiros, a ênfase da escrita recairá mais sobre a pedagogia histórico-crítica de Saviani, até porque o autor deste artigo, se se reconhece como leitor de Freire, mais ainda se entende com o espírito imbuído do compromisso pedagógico-político de auxiliar no processo de aprimorar e difundir o legado de Saviani.

O supra referido objetivo do texto será perseguido em cada uma das partes subsequentes, mas sempre guiado pelo problema que motivou a escrita deste artigo, qual seja: saber como o materialismo histórico-dialéctico se apresenta no legado desses dois grandes

nomes da pedagogia brasileira, que conviveram profissionalmente em espaços acadêmicos, como a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Daí que essa questão perpassará a escrita como um todo, bem como cada um dos subitens que a integram e que apresentam os resultados de uma pesquisa de tipo bibliográfica, com recurso à análise comparativa, centrada, basicamente, em textos de Freire e de Saviani.

Esclarecido o problema que mobilizou a investigação, o(a) leitor(a) encontrará neste escrito uma estrutura textual dividida em três partes, acompanhada da conclusão. Na primeira delas são expostas e discutidas as origens não apenas marxista do pensamento educacional de Freire e de Saviani. Na segunda e terceira partes, são apresentadas, respectivamente, os distanciamentos e as proximidades entre Freire e a pedagogia da libertação e Saviani e a pedagogia histórico-crítica. Na conclusão, encontram-se dois adendos ao que foi dito no corpo do texto, seguidos de uma assertiva, qual seja a de que o legado de ambos os autores se constitui como referências importantes aos(as) que lutam pela emancipação humana e superação da sociedade cujo demiurgo é o capital.

Assim constituído, este texto poderá interessar a público diverso, desde alunos(as) de graduação, sobretudo, de cursos de licenciatura, até àqueles(as) que estão desenvolvendo pós-graduação no campo da educação, e que pretendem conhecer um pouco mais de Freire e a pedagogia da libertação que formulou e de Saviani e a pedagogia histórico-crítica que originariamente produziu.

Origens não apenas marxistas do pensamento educacional de Freire e Saviani

Nenhum(a) autor(a) nasce pronto(a), completamente lapidado(a) teoricamente-metodologicamente. Freire e Saviani não são exceções. Eles são produto do tempo e espaço que viveram e do modo como reagiram às situações que defrontaram. Observe-se que se Freire amadureceu ao longo da vida e se aproximou do marxismo, e Saviani também, o que demonstra que, na origem das formulações pedagógicas que os fizeram conhecidos e os tornaram referência progressista no Brasil, há proximidades entre eles, mais do que distanciamentos.

Em “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (1986), Freire diz que viveu três fases distintas no desenvolvimento do patrimônio político-cultural que legou à posteridade e todas elas marcadas por diferentes tipos de concepção sobre a relação entre “educação e política”: a mais ingênua, a menos ingênua e a crítica. Nas palavras dele, tem-se que:

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação *não* era política, mas que só tinha um *aspecto* político. Hoje, no terceiro momento, para mim, *não* há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade*. (Shor; Freire, 1986 – itálicos e negritos dos autores)

Como é próprio do marxismo conceber a relação articulada, intercomunicada, interativa, inter-relacional, isto é, dialética, entre as diferentes dimensões da realidade, que se apresenta na forma de uma totalidade concreta, que mantém entre as partes relações recíprocas, pela citação acima infere-se que Freire reconhece que apenas na fase de vida de maior maturidade é que de algum modo aderiu ao marxismo.

De fato, desde cedo, nas formulações e na prática educativo-política que empreendeu, Freire se pautou pelo existencialismo cristão e pela fenomenologia; melhor dizendo, a práxis que desenvolveu guarda esse cariz teórico-metodológico. Observe-se que uma das marcas mais características do legado educativo de Freire, os chamados “círculos de cultura”, se constituem como um método inspirado na fenomenologia,³ até porque a “Sua visão sociológica [é] centrada sobre o mundo da consciência” (Weffort, 1967, p. 15) e

[...] o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado [...] só pode

³ A fenomenologia, neste texto, é tomada não apenas como paradigma teórico-metodológico, que orienta a reflexão filosófica e a pesquisa em ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, mas também como uma orientação à ação social. Assim constituída, ela entende que o foco do processo de produção do conhecimento é o sujeito (o do positivismo é o objeto) e, nesse processo, o sujeito-investigador(a) deve estar aberto(a) a “ver-ouvir”, ou melhor, a “intuir a essência” (Rezende, 1990, p. 17) do sujeito-investigado(a), por meio de uma atitude “anti-natural”: pôr entre parênteses as próprias pressuposições, pré-conceitos, “[...] tira[r] o juízo de circuito” (Husserl, 2006, p. 81), suspendê-los, para que o objeto possa ser visto como é em si mesmo via “redução fenomenológica” ou “epóche”, pois “[...] nós não vemos a realidade como ela é, mas como nós somos” (Novaski, 2007, p. 83). Isso demanda atenção à consciência e aos atos mentais envolvidos nesse processo, porque “[...] a consciência é intencionalidade” (Lyotard, 1967, p. 19), não é uma coisa; é uma estrutura e atividade universal (presente em todos os seres humanos), o que refuta o princípio da neutralidade científica, que identifica o positivismo. De maneira que conhecer para a fenomenologia é, antes de tudo, compreender-interpretar, sendo o critério de validade do conhecimento o consenso intersubjetivo, estabelecido entre indivíduos e grupos sociais por meio do diálogo, empreendido na interação da convivência. Em relação às orientações que apresenta à práxis, a fenomenologia caracteriza-se por guardar uma concepção humanista-subjetivista da realidade, em oposição ao “objetivismo” positivista e mesmo ao materialismo dialético do marxismo. Toma o mundo como espaço de convivência, cujos sentidos (rumo, direcionamento da ação) e significados (valor que determinada ação ou fenômeno tem para cada pessoa) são dados pelos sujeitos que nele interagem em determinado contexto econômico, social, político e cultural. E esses sujeitos são seres dialógicos que, pela ação mediada pela linguagem no mundo vivido, manifesta intencionalidades; definem-se pela situação vivida e pelo grau de consciência (sobre si e sobre o mundo) e de liberdade que têm. Assume como objetivo da ação a promoção de indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, com patamares “maiores” de consciência e, conseqüentemente, de liberdade, pois só assim será autônomo o sujeito, isto é, liberto das opressões de diferentes naturezas

efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Weffort, 1967, p. 7).

Observadas as referências do livro “Educação como prática da liberdade”, de 1967, concluído no exílio chileno, não há marxismo ali, mas há muito de autores como Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Jacques Maritan...

Por sua vez, mesmo na “Pedagogia do oprimido” (Freire, 1987), um texto de passagem do pensamento freireano mais ingênuo ao crítico, como próprio Freire afirmou, a dialética (marca indelével do marxismo, porque adotada como fundamento ontológico e epistemológico, isto é, como princípio constitutivo e explicativo do real) enfatizada não é a marxista, mas aquela que constitui a relação entre senhor e escravo, entendida a partir do “solidarismo cristão”⁴ e expressa por Hegel na “Fenomenologia do espírito” (1992),⁵ como explicita Freire nos seguintes termos.

Vale dizer pois, que reconhecer-se limitadas pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. O mesmo se pode dizer ou

⁴ “O solidarismo cristão, na versão decorrente da doutrina social da Igreja expressa nas encíclicas papais, foi divulgado no Brasil pelo padre Fernando Bastos de Ávila, primeiro por meio das obras Neocapitalismo, socialismo, solidarismo (ÁVILA, 1963) e Solidarismo (ÁVILA, 1965), ambos os livros publicados pela Editora AGIR, do Rio de Janeiro. Todavia, em Paulo Freire, o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denominada ‘teologia da libertação’.” (Saviani, 2021b, p. 11).

⁵ O escravo se define por uma “[...] consciência que não é puramente para si, mas para um outro, isto é, como consciência essente, ou consciência na figura da coisidade. São essenciais ambos os momentos; porém como, de início, são desiguais e opostos, e ainda não resultou sua reflexão na unidade, assim os dois momentos são como duas figuras opostas da consciência: uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o senhor, outra é o escravo. [...] O senhor se relaciona mediatamente com o escravo por meio do ser independente, pois justamente ali o escravo está retido; essa é sua cadeia, da qual não podia abstrair-se na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade. O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal ser só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que está por cima desse ser; ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo [da dominação]. O senhor também se relaciona mediatamente por meio do escravo com a coisa; o escravo, enquanto consciência-de-si em geral, se relaciona também negativamente com a coisa, e a suprassume. Porém, ao mesmo tempo, a coisa é independente para ele, que não pode, portanto, através o seu negar, acabar com ela até a aniquilação; ou seja, o escravo somente a trabalha. Ao contrário, para o senhor, através dessa mediação, a relação imediata vem-a-ser como a pura negação da coisa, ou como gozo - o qual lhe consegue o que o desejo não conseguia: acabar com a coisa, e aquietar-se no gozo. O desejo não o conseguia por causa da independência da coisa; mas o senhor introduziu o escravo entre ele e a coisa, e assim se conclui somente com a dependência da coisa, e puramente a goza; enquanto o lado da independência deixa-o ao escravo, que a trabalha.” (Hegel, 1992, p. 130).

afirmar com relação ao opressor, tomado individualmente, como pessoa. Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza, que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (Freire, 1987, p. 19-20).

É fato que, “[...] em *Pedagogia do oprimido* os autores que integram, de algum modo a tradição marxista, constituem a maioria” (Saviani, 2007a, p. 329), mas “[...] isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo” (Saviani, 2007a, p. 328). E isso porque “[...] é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido” (Saviani, 2007a, p. 329) e “Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica” (Saviani, 2007a, p. 329), o que é típico de um texto de transição da segunda para a terceira fase de amadurecimento do pensamento de Freire, quando ganha mais proximidade com o marxismo, ou melhor, com o materialismo histórico, mas não com o materialismo dialético.

Por sua vez, Saviani também não “nasceu” marxista. Ele sofreu processo de amadurecimento teórico-metodológico ao longo da vida dedicada à educação e à pesquisa em educação. Embora, a partir do final da década de 1980 se declare, com solar clareza, como um materialista histórico-dialético, o formulador originário da pedagogia histórico-crítica já esteve próximo à fenomenologia, tanto assim que, no “Prefácio à 5ª edição” (setembro de 1983) do livro “Educação brasileira: estrutura e sistema” (1987), afirma que

A metodologia aqui proposta será aplicada à realidade brasileira. Será feita, então, uma análise fenomenológica da estrutura do homem brasileiro, buscando o seu caráter dialético. Serão examinadas a situação do homem brasileiro nos seus diversos *a priori*, suas condições de liberdade e consciência (Saviani, 1987, p. VII).

Posteriormente, no “Prefácio à 6ª edição” (julho de 1987) do mesmo livro, Saviani corrigiu a rota, ao afirmar que

[...] alguns leitores por vezes indagam sobre a referência àquilo que chamei de “método fenomenológico-dialético”. Em verdade, através do prefixo “fenomenológico” agregado à nomenclatura do procedimento metodológico que considere o mais adequado, eu quis chamar a atenção, quis dar destaque ao momento analítico-descritivo que eu mesmo já considerava como exigência do próprio movimento que constitui o método dialético. (Saviani, 1987, p. IV)

De fato, na trajetória de vida, Saviani logo abandonou a proximidade com a fenomenologia e assumiu o marxismo ontológica, antropológica, epistemológica e

axiologicamente, isto é, tornou-se um ortodoxo, no sentido gramsciano do termo⁶: a filosofia da práxis (nas palavras de Gramsci, o materialismo histórico-dialético) “basta a si mesma” (Gramsci, 2024a, p. 72 - Cad. 11, § 27), ou seja, é suficiente não apenas para compreender a realidade, mas também para guiar a ação transformadora dela, sem necessidade de “sustentáculos heterogêneos” (Gramsci, 2024a, p. 72 - Cad. 11, § 27). Nesse sentido, diz Saviani que:

A fundamentação teórica da PHC [pedagogia histórico-crítica] nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas [...] por Marx [...] Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. [...] nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. [...] o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico [...] [mas] é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (Saviani, 2007a, p. 420).

Essa aderência orgânica e integral de Saviani ao marxismo, esse posicionamento “ortodoxo” da pedagogia que ele originariamente formulou em relação ao materialismo histórico-dialético, não se verifica em Freire. Mesmo na fase mais crítica do pensamento do autor de “Pedagogia do oprimido”, tendo inclusive participado de experiências revolucionárias, como as de países africanos pela libertação colonial (por exemplo: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), tendo atuado fortemente no Brasil junto a movimentos sociais de perspectiva e ação crítica ao capitalismo e transformadora da realidade nacional, bem como registrado em alguns livros (particularmente os da terceira fase de seu pensamento) léxico que identifica o materialismo histórico-dialético,⁷ não se pode dizer que Freire foi um ortodoxo marxista, como Saviani o é. A propósito, veja-se o que Freire disse, ao ser perguntado por Saviani, em entrevista, se era marxista:

⁶ Saviani sustenta a pedagogia histórico-crítica em autores marxistas, particularmente, em “Marx, Engels, Lênin e Gramsci” (Saviani, 2007a, p. 420). E é do comunista revolucionário da Sardenha que ele assume o conceito de ortodoxia, o que faz nos próprios termos gramscianos, que são os seguintes: “A ortodoxia não deve ser procurada neste ou naquele seguidor da filosofia da práxis, nesta ou naquela tendência ligada a correntes estranhas à doutrina original, mas no conceito fundamental de que a filosofia da práxis “basta a si mesma”, contém em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo, não só uma total filosofia e teoria das ciências naturais, mas também os elementos para dar vida a uma integral organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma total, integral civilização. [...] A filosofia da práxis não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos, ela mesma é tão robusta e fecunda de novas verdades que o velho mundo recorre a ela para municiar o seu arsenal com armas mais modernas e mais eficazes.” (Gramsci, 2024a, p. 72 - Cad. 11, § 27).

⁷ Veja-se, por exemplo, o léxico empregado na “Pedagogia da esperança” (Freire, 1992): “luta de classes” aparece 12 vezes; “classe social”, no singular ou no plural, é empregado 38 vezes; “revolução” tem 16 citações. Em “Ação cultural para a liberdade” (Freire, 1981), publicado no Chile em 1968 e no Brasil em 1976, tem-se o seguinte registro em relação ao mesmo referido léxico: 1 vez para “luta de classes”; 21 para “classes sociais”; 32 para “revolução”, destacando-se, entre essas citações, a referência à “revolução cultural” (15 citações).

“*Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista*”. Um teórico que aceite algum *a priori* da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: “Meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica”. Igualmente, se eu aceito Deus como *a priori* e não admito ouvir perguntas e questões sobre: *como é esse deus (sic!)? como ele age? ele é homem, é mulher ou é um fluído? ele mora aqui ou acolá?...* Se eu não souber explicar isso historicamente, eu não estarei sendo marxista.” (Freire *apud* Saviani, 2010, p. 9).

Avaliada por Saviani a questão do marxismo de Freire, a resposta que apresenta é por demais interessante, porque, segundo ele:

[...] a Pedagogia da Libertação proposta por Freire apresenta-se como a versão pedagógica da Teologia da Libertação⁸ que opera uma distinção entre materialismo dialético e materialismo histórico entendendo que o materialismo dialético é doutrina e, como tal, é incompatível com a doutrina da Igreja Católica enquanto o materialismo histórico é ciência e, assim sendo, mostra como ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade evidenciando os processos de dominação. Assim, a Teologia da Libertação, para operar de acordo com a “opção preferencial pelos pobres” deve levar em conta os conhecimentos científicos elaborados pelo materialismo histórico mediante os quais o marxismo traz importantes contribuições às lutas de libertação dos povos oprimidos. (Saviani, 2021a, p. 172)

⁸ Nascida no final dos anos sessenta na América Latina e Caribe, a Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã, que procura enfrentar os desafios lançados à fé em contextos de pobreza, exploração e opressão. Tendo como princípio e perspectiva a prática de Jesus de Nazaré, que se comprometeu com os pobres e oprimidos de seu tempo, a Teologia da Libertação preconiza que os(as) cristãos(ãs), para serem fiéis aos ensinamentos de seu mestre, precisam se envolver com as realidades em que vivem de modo comprometido com a construção de um mundo justo, fraterno e igualitário, habitado por homens e mulheres libertos(as) daquilo que os diminui como criação divina. Nesse processo devem articular fé e justiça, espiritualidade e compromisso político-social, proporcionando que aconteça na realidade vivida, em linguagem bíblico-teológica, o reinado de Deus, ou seja, um mundo de paz, justiça e fraternidade. A Teologia da Libertação foi e é muito influente junto aos movimentos sociais latino-americanos e caribenhos, em geral, e aos brasileiros, em particular, uma vez que advoga uma espiritualidade articulada a uma proposta de libertação integral (econômica, social, política e cultural) dos pobres e marginalizados(as). O seu surgimento se deu num contexto marcado por ditaduras brutais e por realidades profundamente injustas e desiguais. De certa forma, *intra ecclesiae*, se constituiu igualmente como uma autocrítica da própria Igreja Católica, uma vez que a Teologia da Libertação “[...] é disfuncional ao pensamento oficial e ao modo como a Igreja se organiza hierarquicamente: de um lado o corpo clerical que detém o poder sagrado, a palavra e a direção, e do outro, o corpo laical, sem poder, obrigado a ouvir e a obedecer. Na esteira do Concílio Vaticano II a Teologia da Libertação se baseia num conceito de Igreja comunhão, rede de comunidades Povo de Deus e poder sagrado como serviço” (Boff, 2011, s/p.). Nesse processo rico, criativo e conflituoso com as autoridades religiosas e civis, encontrou fundamentação teológica e ético-política para construir um tipo de igreja latino-americana comprometida com os(as) pobres e com os(as) jovens. Esse caminho inspirado nas diretrizes pastorais propostas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), se aprofundou e se consolidou nas Conferências Episcopais de Medellín (II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizado em Medellín-Colômbia, em 1968) e Puebla (III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, Puebla de los Ángeles-México, em 1979). Na verdade, pode-se afirmar que a Teologia da Libertação, ancorada numa pedagogia (Paulo Freire) e numa filosofia (Enrique Dussel) da libertação, constitui a tradução para o continente latino-americano das grandes intuições do Concílio Vaticano II, entre elas a afirmação de que “As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo [...] Porque a sua comunidade é formada por homens, que, reunidos em Cristo, são guiados pelo Espírito Santo na sua peregrinação em demanda do reino do Pai, e receberam a mensagem da salvação para a comunicar a todos. Por este motivo, a Igreja sente-se real e intimamente ligada ao gênero humano e à sua história.” (Papa Paulo VI, 1965, §1)

É estranho à pedagogia histórico-crítica qualquer fundamento religioso ou metafísico, o que é bastante próprio de toda teoria pedagógica que se queira materialista histórico-dialética, como ela o é. Daí Saviani interpretar a polêmica supra referida, dizendo que:

Vê-se, aí, claramente como Paulo Freire, em virtude de sua crença católica, não pode se definir como marxista, o que não o impede de aceitar o marxismo como ciência (materialismo histórico) [...]. Em contrapartida, o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica é que não faz sentido essa cisão entre o materialismo dialético e o materialismo histórico. A concepção elaborada por Marx e continuada pelos marxistas articula esses dois aspectos sendo apropriadamente denominada de materialismo histórico-dialético. (Saviani, 2021a, p. 173)

De fato, no âmbito do marxismo, a concepção ontológica da realidade, isto é, a noção do que é o “ser” (“materialismo dialético”: o ser é movimento constante, devir, mobilizado por contradições que lhe são imanentes) ou - assumindo o risco de empobrecer o conceito de “ser” com objetivo didático - o mundo em todas as dimensões que o identifica, está inexoravelmente articulada ao modo de compreender-conhecer esse processo, isto é, à sua noção epistemológica (“materialismo histórico”: análise concreta de situações concretas⁹). Cindir essa articulação entre materialismo dialético (concepção ontológica) e materialismo histórico (concepção epistemológica) necessariamente implicará contradições internas a qualquer pedagogia. Em 2021, em um texto analítico da trajetória de Freire, a essa questão assim se reporta Saviani:

Ora, a teologia da libertação se caracteriza exatamente por diferenciar o materialismo dialético do materialismo histórico. O dialético é entendido como doutrina e, nessa condição, é incompatível com a doutrina da Igreja, devendo, pois, ser rejeitado. Já o histórico é compreendido como ciência que busca explicar objetivamente como se deu e vem se dando o desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, não só pode como deve ser levado em conta, pois seria a partir desse conhecimento que poderíamos compreender os problemas, os conflitos e as lutas que vêm vitimando os seres humanos e, com base nessa compreensão, deveríamos agir para superar essa situação. Ou seja, a “opção preferencial pelos pobres”, palavra de ordem central da teologia da libertação, só será viável com o conhecimento da realidade da opressão que vitima os “esfarrapados do mundo”. (Saviani, 2021b, p. 11)

Como se pode observar, se o marxismo de tipo “ortodoxo” não estava presente na origem do pensamento pedagógico de Saviani, ele logo se tornou a referência consolidada na pedagogia que formulou, ao ponto de ser suficiente para identificar, inclusive, a que tipo de marxismo aderiu Freire na fase de maturidade: um marxismo não ortodoxo, porque marcado por certo ecletismo teórico, expresso na tentativa de precária síntese ontológico-epistemológica entre marxismo e cristianismo, embora historicamente a prática pedagógica da

⁹ Esse é o mais elementar princípio epistemológico do método do materialismo histórico-dialético: “[...] análises concretas [sem] frases vazias [...] comparações forçadas” (Lênin, 1972, p. 399 - itálicos do autor).

pedagogia da libertação, em particular, a de Freire, tenha sido orientada pela práxis do materialismo histórico-dialético (conhecer para transformar).

Distanciamentos entre os legados de Freire e Saviani

Se os marxismos de Freire e Saviani, na fase madura de cada um, são diferentes, eles guardam outros distanciamentos também.

Atentos(as) observadores(as) do legado desses dois destacados pedagogos brasileiros podem observar que uma das mais evidentes diferenças entre eles reside na origem da situação motivadora da formulação pedagógica de cada um. A de Freire, ao produzir a pedagogia da libertação, foi a de superar o analfabetismo e a opressão da maioria do povo brasileiro nas décadas de 1960 e 1970, em particular, por meio da atuação em espaços não escolares, embora posteriormente a pedagogia freireana tenha sido empregada para orientar o trabalho pedagógico escolar. A propósito, Freire até chegou a ser Secretário Municipal de Educação da maior cidade brasileira: São Paulo, entre os anos de 1989 e 1991, na gestão da prefeita Luiza Erundina, do PT (Partido dos Trabalhadores),¹⁰ oportunidade na qual, inclusive, criou o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo), exemplo de uma política pública que favoreceu a educação popular e que esteve vigente entre os anos de 1989 a 1992.¹¹

Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica, originariamente formulada por Saviani, constituiu-se a partir da crítica acadêmico-científica e teórico-política à “[...] marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização” (Saviani, 2008a, p. 3) e à sobrevalorização da Pedagogia Nova, amplamente entendida como democrática, em completo detrimento da dita “pedagogia tradicional”, tomada como inexoravelmente autoritária, em espaços escolares. Na verdade, a pedagogia que Saviani formulou se apresenta como uma superação (negação-incorporação) de ambas, daí ele mesmo, em um dos livros fundadores dessa proposta

¹⁰ Além disso, cabe destacar a indébita apropriação da pedagogia da libertação de Freire pelos(as) prepostos(as) na área da educação da malfadada ditadura civil-militar brasileira (1964 a 1985), justamente quem o perseguiu, levando-o ao exílio. Eles tentaram “cartilizar” a sistema de alfabetização formulado por Freire no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, constituiu como um processo de ensino-aprendizagem padronizado e não dialógico, que se pretendia funcional ao sistema político autoritário e à morfologia do capital no Brasil, nas décadas de 1960 a 1980. Visava o MOBREAL a superar o analfabetismo, que à época atingia cerca de 40% da população brasileira, o que não conseguiu, mas se consolidou como polo ideológico opositor às proposições da pedagogia libertadora de Freire e de todas as demais iniciativas no campo da educação que se apresentavam como críticas à situação política e cultural brasileira. Para maiores esclarecimentos sobre o MOBREAL, cf. Paiva (1981).

¹¹ Para conhecer melhor o MOVA-SP, cf. o texto de Néspoli (2013).

pedagógica crítica¹² (*Escola e democracia*), empregar a “teoria da curvatura da vara”, de Lênin,¹³ para explicitar o percurso de desenvolvimento do próprio pensamento e proposição pedagógica.

Outro distanciamento entre esses autores brasileiros é que Freire articulou princípios metodológicos da pedagogia da libertação em diálogo com a escola nova, mas Saviani não. De fato, o desenvolvimento das proposições da pedagogia de Freire ocorreu com pontos de contato com a Pedagogia Nova (valorização do interesse e da iniciativa dos/as educandos/as e consequente descentramento do papel do/a educador/a, por exemplo) e foi esse um dos motivos que levou Saviani, em *Escola e democracia*, a identificar a pedagogia da libertação como “[...] uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire” (Saviani, 2008a, p. 10).

Saviani não manteve e não mantém diálogo aderente com a Pedagogia Nova; ao contrário, é reconhecido no Brasil como um crítico radical dela, sobretudo, por valorizar a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sintetizados nos clássicos das ciências, da filosofia e das artes, por recomendar a centralidade do(a) docente-educador(a) no processo educativo e claramente assumir o objetivo pedagógico de

¹² O entendimento de “crítica” para a pedagogia histórico-crítica é apresentado por Saviani a partir de uma referência marxista, assim por ele enunciada: “Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos [...] são críticas [as teorias pedagógicas] que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2008a, p. 5). Todavia, isso não faz dele um marxista economicista-mecanicista, pois tem clareza de que “Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.” (Saviani, 2008a, p. 53)

¹³ A “teoria da curvatura da vara” é adotada por Saviani como subtítulo de dois dos quatro capítulos do livro “Escola e democracia” (2008): “Capítulo 2: escola e democracia I – a teoria da curvatura da vara”; “Capítulo 3: escola e democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara”. Com ela, Saviani pretendeu abalar o entendimento corrente no Brasil, da década de 1980, de que a pedagogia tradicional só tem defeitos e a pedagogia nova apenas virtudes, para, a partir disso, lançar as bases de uma nova proposta pedagógica: a pedagogia histórico-crítica. Diz Saviani que “[...] a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.” (Saviani, 2008a, p. 46)

construir condições de superação do capitalismo, edificando sua construção teórico-pedagógica no marxismo. A pedagogia nova não assume esse compromisso ético-político, até porque nasceu em contexto liberal, de pleno desenvolvimento do modo de produção e reprodução da vida social capitalista, mas com morfologia que exigia pro-ativismo dos(as) educandos(as), sobretudo, em relação ao “aprender a aprender”¹⁴.

Ainda em relação ao que distancia Freire e Saviani, deve-se mencionar que há variadas leituras do legado de Freire na literatura brasileira do campo da educação. Entre elas, cabe aqui destacar as seguintes:

- as fenomenológicas (Giovedi, “A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire”, 2006);
- as habermasianas (Polli, “Freire, Habermas e o horizonte da emancipação”, 2012);
- as pós-modernas (a “[...] Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti” - Saviani, 2013, p. 68; e também Scocuglia, “Paulo Freire e a 'conscientização' na transição pós-moderna”, 2004);
- e até mesmo as marxistas¹⁵ (Fernandes, “Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução”, 2016; Mayo, “Antonio Gramsci e Paulo Freire”, 2018).

Contudo, com Saviani, essas diversas apropriações do legado de Freire, algumas das quais indêbitas, como as pós-modernas, em especial, são mais difíceis de ocorrer, porque declaradamente o formulador originário da pedagogia histórico-crítica é um marxista ortodoxo e assim é conhecido e reconhecido no Brasil, seja por aqueles(as) que com ele compartilham do mesmo referencial teórico-metodológico, seja pelos(as) que o criticam justamente por isso.

Proximidades entre Freire e Saviani

¹⁴ “O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Mas esse lema, que, na pedagogia escolanovista, se referiu à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação [...] o ‘aprender a aprender’ liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. [...] Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no ‘Relatório Delors’ [...] publicado no Brasil em 1998 [...]. Assim, por inspiração da pedagogia neoescolanovista delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil” (Saviani, 2008b, p. 170-171).

¹⁵ Para conferir uma leitura do legado freireano na matriz marxista, veja o vídeo do Antônio Fernando Gouvêa da Silva, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARmLOtcsHzg> (“Café filosófico - A presença do pensamento marxista na pedagogia crítica freireana”), acessado em: 20 jul. 2025.

Se, entre outras, as diferenças acima apontadas revelam distanciamentos entre o legado político-pedagógico de Freire e de Saviani, é inegável que há também entre eles proximidades significativas.

Veja-se que ambos articulam pedagogias com princípios e finalidades metodológicas a serviço dos interesses e necessidades das classes subalternas. Na pedagogia da libertação de Freire, reivindica-se que o processo educativo parta do diálogo democrático¹⁶ (sem hierarquias estabelecidas a partir do conhecimento de cada um) entre educador(a) e educando(a), para que, em círculos de cultura¹⁷, se identifique “temas geradores” do processo de alfabetização-conscientização dos(as) oprimidos(as), de modo a que possam ler não apenas letras, mas a si mesmos(as) e ao mundo vivido¹⁸, com vistas a identificar as “situações-limites”, pois “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’” (Freire, 1992, p. 54); intelectual, cultural, ética e politicamente aptos(as) e dispostos(as) a superar tais situações, viabiliza-se aos(às) educandos(as) a condição de “ser mais”.

Isso Freire propõe desenvolver, colocando no centro do trabalho pedagógico problemas políticos e sociais, com o objetivo de colaborar com a libertação dos(as) oprimidos(as) das condições que os fazem “ser menos” (Freire, 1987, p. 16)¹⁹. Por sua vez, Saviani assentou a pedagogia histórico-crítica no “método da economia política”²⁰ e disso

¹⁶ “É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos.” (Freire, 1992, p. 55)

¹⁷ No texto intitulado de “Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação”, publicado no dossiê “Sessão comemorativa – Paulo Freire 100 anos”, da Revista Educação e Sociedade, Saviani assim apresenta uma síntese dos “círculos de cultura”: “Tratava-se de um trabalho de educação popular que não disfarçava certa rejeição da forma como o ensino se desenvolvia na educação escolar. Com efeito, para a execução do método, Paulo Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola; nesses círculos, atuavam os coordenadores de debates, em lugar dos professores; tais coordenadores, por sua vez, em lugar de aula discursiva, exercitavam o diálogo com os participantes do grupo; os participantes ativos do grupo constituíam substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhavam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1974, p. 103).” (Saviani, 2021b, p. 7)

¹⁸ “Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias.” (Freire, 1992, p. 54)

¹⁹ Saviani assim sintetiza o método da pedagogia de Freire: “Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha de ‘temas geradores’ (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).” (Saviani, 2008b, p. 188)

²⁰ “Igualmente recorri ao texto ‘O método da economia política’ (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: ‘não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo

resultaram princípios metodológicos profundamente articulados com a finalidade de produzir um sujeito omnilateralmente desenvolvido, para que esteja em condições de enfrentar o desafio ético-político de produzir outro ser humano e outra sociedade, superando a capitalista. Tais princípios são sintetizados nos seguintes “passos-momentos”²¹: parte-se da *prática social* observada-perscrutada pelo(a) educador(a) e pelo(a) educando(a) na comunidade educativa; *problematiza-a*²², isto é, identifica-se as contradições que nela colocam em risco a existência dos sujeitos; seleciona-se os conteúdos a serem transmitidos aos sujeitos educativos (“*instrumentalização*”), com prioridade aos clássicos²³ das ciências, da filosofia e das artes,

experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’, concluindo que ‘o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)’ (SAVIANI, 2007, p.74)”. (Saviani, 2012, p. 8)

²¹ “O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica [...] é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos [...] porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. [...] O segundo passo [...] é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. [...] o terceiro passo [...] instrumentalização, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] o quarto passo [...] momento de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) [...] o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. [...] O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos [...] [pois] ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.” (Saviani, 2012, p. 9 e 10)

²² Saviani trabalha com a noção de “problema problemático”, cunhando-a no campo de referências marxistas. Diz ele que “Se o problema deixou de ser problemático, cumpre, então, recuperar a problematicidade do problema [...] qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estreito sentido econômico do termo). Ora, este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se de algo muito simples, embora freqüentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a ‘pseudo-concreticidade’ e captar a verdadeira ‘concreticidade’ [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.” (Saviani, 1980, p. 20-21)

²³ Para Saviani, os clássicos das ciências, da filosofia e das artes guardam sínteses do maior desenvolvimento do espírito humano ao longo da história e, assim, colaboram sobremaneira com a compreensão dos “problemas problemáticos” que se apresentam em cada realidade educativa, desafiando a existência dos indivíduos e das comunidades. Trata-se do saber historicamente produzido e sistematizado (como *episteme* e não como *doxa* ou *sofia*) na forma de ciência, filosofia e arte. Nas palavras de Saviani, tem-se por clássico o seguinte: “Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” (Saviani, 2011, p. 13)

para que o coletivo educativo possa se entender e entender os óbices à própria existência (contradições sociais), condição necessária à articulação de ações de superação; produz-se a *catarse* (entendida por Saviani no sentido gramsciano do termo, isto é, como produção de uma segunda natureza humana nos/as educandos/as, uma nova forma de ser, pensar, agir e sentir), por meio da qual, elevando-se a consciência dos sujeitos educativos do senso comum à consciência filosófica, decorre a transformação da *prática social* que desenvolvem, assumindo claramente o propósito de produzir as condições necessárias à superação do capitalismo e construção de uma nova “civilização”, a socialista.

Assim constituídos os percursos formativos propostos pela pedagogia da libertação de Freire e pela pedagogia histórico-crítica de Saviani, outra similaridade entre elas necessariamente se apresenta: a impossibilidade de “cartilizar” o processo educativo, ou melhor, de estabelecer, *a priori*, o que (conteúdo) e como (método) ensinar, uma vez que o critério de submeter o trabalho educativo à realidade vivida, à prática social, algo que é defendido por Freire e Saviani, impede esse procedimento tão presente nos dias atuais, sobretudo, nos processos de “plataformização” do ensino em redes municipais e estaduais de educação no Brasil, amparados, inclusive, em normativas legais, como é o caso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). De fato,

Há os que imaginam que a uma concepção dialética de educação corresponde uma pedagogia dialética e, por consequência, uma didática dialética. [...] esperam por uma nova didática construída em seu todo, com regras claras e acabadas, prontas para ser aplicadas pelo professor em suas salas de aula. Nessa expectativa não se dão conta de que é precisamente a concepção dialética que desautoriza tal entendimento. (Saviani, 1989, p. 7)

A propósito, a prática social entendida como ponto de partida e ponto de chega do percurso metodológico do processo educativo é encaminhamento análogo tanto da pedagogia da libertação, quanto da pedagogia histórico-crítica. Ambas consentem que o ponto de partida é a realidade vivida, suas “situações-limite”, seus “problemas problemáticos”, e o ponto de chegada é essa mesma prática social (dela os sujeitos educativos nunca se ausentam), mas desenvolvida por um sujeito (individual e/ou coletivo) que se libertou, que se emancipou das formas de opressão, de exploração e alienação, inerentes à origem e desenvolvimento do capitalismo como modo de produção e reprodução da vida social.

Dessa compreensão da pedagogia de Freire e de Saviani, decorre a inferência de que, para as duas, a concretude do fenômeno educativo se manifesta como “[...] uma atividade

mediadora²⁴ no seio da prática social global” (Saviani, 2008a, p. 59) e, portanto, a educação é entendida na relação dialética entre indivíduo-sociedade-natureza, dificultando, sobremaneira, a aderência à concepção de qualquer ontologia metafísica na composição delas. Dessa maneira, na efetividade histórica do processo educativo, ambas seguem a trilha traçada pelo materialismo histórico, qual seja a de desenvolver uma práxis que implique a formação de um sujeito crítico, apto a desenvolver ações no sentido de superar a opressão, a exploração e a alienação que os identifica e que são próprias (inerentes!) ao modo de produção e reprodução da vida social de tipo capitalista.

Ainda em relação à questão metodológica, cabe mencionar a catarse, que se é tomada por Saviani como o “[...] momento culminante do processo pedagógico” (Saviani, 2013, p. 84), porque se expressa ontologicamente na produção de uma segunda natureza humana nos(as) educandos(as). Ela pode ser aproximada da noção de “ser mais” em Freire, guardados os devidos distanciamentos que se deve reconhecer entre esses dois conceitos.

Observe-se que, se a segunda natureza humana é produção social na concepção de catarse em Saviani – logo, algo não fixo, porque sujeito a transformações, “[...] que vai do nível econômico-corporativo para o nível ético-político; da estrutura para a superestrutura; do desenvolvimento da práxis social no nível da consciência em si para o nível da consciência para si” (Saviani; Martins; Cardoso, 2015, p. 172) –, para Freire, há no humano uma “[...] vocação ontológica para o ser mais, [...] falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um ‘a priori’ da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História” (Freire, 1996, p. 10).

Assim sendo, a “[...] vocação para o ser mais [é] expressão da natureza humana em processo de estar sendo” (Freire, 1996, p. 31) e se constitui em “[...] fundamento para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser” (Freire, 1996, p. 31). A destruição do ser e das possibilidades de ele ser mais, identifica-se com a “desumanização”. Logo, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação [se não superasse a] ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 1987, p. 16).

Nesse mesmo diapasão da discussão ontológico-antropológica, também se aproximam a pedagogia libertadora de Freire e a pedagogia histórico-crítica de Saviani pela idêntica visão

²⁴ Para aprofundar a concepção de mediação no âmbito da pedagogia histórico-crítica, cf. o que Saviani apresenta no texto intitulado de “O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural”. (Saviani, 2015)

que têm de humano como ser inacabado e que pela práxis se autoproduz e ao mundo ao longo da história. Para ambos, o ser humano não nasce pronto, acabado, completamente lapidado; ao contrário, afirmam o “[...] inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (Freire, 1996, p. 22), em particular, do ser humano, que se faz humano na medida em que convive e busca satisfazer pelo trabalho as próprias necessidades da existência. Assim sendo, Saviani considera que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007b, s/p.)

A isso Freire adere integralmente, ao dizer que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (Freire, 1996, p. 24)

Além dessas afinidades entre os formuladores da pedagogia da libertação e da pedagogia histórico-crítica, cabe mencionar ainda que Freire, na fase de maturidade (terceira fase do pensamento dele, segundo ele próprio), e Saviani, desde muito cedo, entendem a educação como política e a política com dimensão educativa. Se o primeiro afirmou que “A educação é política e a política tem ***educabilidade***.” (Shor; Freire, 1986 – itálico e negrito dos autores), o segundo assevera “[...] a inseparabilidade entre educação e política [...] trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade” (Saviani, 2008a, p. 68).

Interessante observar que esse posicionamento em relação à articulação dialética entre educação e política, embora com identidades próprias, encontra guarida em um autor dos mais centrais entre as referências marxistas da pedagogia histórico-crítica: Gramsci²⁵, com quem também Freire dialogou, mas tardiamente.

Eu só li Gramsci quando estava no exílio. Eu li Gramsci e descobri que tinha sido muito influenciado por ele muito antes de lê-lo. É fantástico quando descobrimos que fomos influenciados pelos pensamentos de alguém sem nem mesmo termos sido apresentado à sua produção intelectual. (Freire *apud* Mayo, 2018, p. 138)

²⁵ “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica.” (Gramsci, 2024b, p. 125 - Cad. 10, §44).

De fato, Freire e Saviani têm influência do comunista revolucionário da Sardenha, mas enquanto em Freire isso é mais incipiente e tardio, em Saviani, considerado um dos responsáveis por introduzir o legado de Gramsci no Brasil, essa referência fez parte do processo de formulação original da pedagogia histórico-crítica e atualmente está nela consolidada. Aliás,

Saviani foi perguntado recentemente sobre isso: ‘O senhor considera que a pedagogia histórico-crítica é uma tradução da escola unitária?’. Ao que respondeu: ‘Pode-se dizer isso *a posteriori*, pois o meu contato com Gramsci foi durante o processo de formulação dessa teoria pedagógica e não antes dele.’ (Martins, 2017, p. 1008)

Disso cabe inferir que Saviani “traduziu” (no sentido gramsciano do termo e *a posteriori*) a escola unitária de Gramsci na pedagogia histórico-crítica que formulou (cf. Martins, 2017), algo que não se apresenta na pedagogia da libertação de Freire.

À guisa de conclusão

Nesse momento conclusivo, cabe fazer dois adendos ao que foi dito anteriormente e, de todo o texto, extrair uma inferência sobre as proximidades e distanciamentos entre Freire e Saviani, bem como sobre a referência marxista que, de algum modo, está presente no legado pedagógico-político deles.

O primeiro adendo refere-se ao fato de que, neste texto, sempre Saviani foi referido como o “formulador originário” da pedagogia histórico-crítica e isso porque, atualmente no Brasil, essa teoria pedagógica crítica é desenvolvida não apenas por ele, individualmente, mas também por um conjunto de educadores(as) e pesquisadores(as) do campo da educação. Grande parte desse trabalho coletivo de desenvolvimento, de lapidação da pedagogia histórico-crítica, nas diferentes dimensões que toda teoria pedagógica guarda (princípios, finalidades, conteúdo, método, avaliação e gestão), está sendo articulado, sobretudo, por integrantes do grupo de pesquisa fundado e coordenado por Saviani: o HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”)²⁶.

Desse primeiro adendo decorre o segundo, qual seja o de que entre as contribuições que o referido coletivo de educadores(as) e pesquisadores(as) produziu, no HISTEDBR e fora

²⁶ Fundado no ano de 1986, na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), o HISTEDBR espalhou-se pelo Brasil como um coletivo nacional de pesquisa no campo da educação, articulando uma rede de 33 GTs (Grupos de Trabalho), que cobre todas as cinco regiões do Brasil e está presente em 17 Estados da Federação.

dele, merece destaque algo que, originariamente, Saviani não havia formulado: a fundamentação psicológica para a pedagogia histórico-crítica, que reside na psicologia histórico-cultural, em outras palavras, na escola de Vigotski. Isso possibilitou à pedagogia originariamente formulada por Saviani entre os anos de 1970 e 1990, efetivar um salto qualitativo no início do século XXI, pois ainda estava por ser definida a referência psicológica dessa teoria pedagógica, e a psicologia histórico-cultural tem plenamente cumprido esse papel, mantendo a coerência teórico-metodológica, pois é também fundamentada no materialismo histórico-dialético. Para Saviani,

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2015, p. 41)

Feitos os dois adendos, cabe concluir, inferindo do texto como um todo a seguinte assertiva: é difícil, senão impossível, aos(as) marxistas rechaçar a pedagogia libertadora de Freire, colocando-a fora do campo revolucionário, ou melhor, da seara dos(as) que lutam para superar o capitalismo. Isso porque ela foi e é apropriada por movimentos sociais (populares, sindicais, partidários...) críticos ao modo de produção capitalista; as produções mais tardias de Freire estão repletas de referência ao léxico marxista²⁷; e Freire se envolveu com processos revolucionários. Veja, por exemplo, o que ele disse, no final dos anos 1960, ao aceitar o convite do Conselho Mundial das Igrejas²⁸ para ser consultor: “[...] vocês sabem que tomei uma decisão. Meu problema é dos esfarrapados da terra. Vocês precisam saber que optei pela revolução”. (Gadotti, 1996, p. 163)

Talvez, algumas dessas constatações tenham sido consideradas por Saviani ao corretamente afirmar sobre Freire, em “História das ideias pedagógicas no Brasil”, que

Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue [sobre o legado de Freire], é irrecusável o reconhecimento de sua ocorrência na luta pela educação dos

²⁷ Em “Pedagogia da esperança” (1992), ao criticar o “socialismo realista” como sendo o de “moldura autoritária” (p. 49), Freire defende um “radicalismo crítico” (27) contra “sectarismos” e “fatalismo” (p. 24) e em defesa da “[...] da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica. Somem, assim, a ética da luta e a boniteza da briga. Creio, mais do que creio estou convencido, de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na Pedagogia do oprimido, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações “pragmáticas” aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis” (p. 27).

²⁸ Para conhecer algumas ações de assessoria educacional a diversos países (particularmente, os africanos em processo de luta pela descolonização) promovida por Freire junto ao Conselho Mundial das Igrejas, conferir, por exemplo, “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (Freire, 1978)

deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso, seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (Saviani, 2007a, p. 333)

Enfim, se alguém pretende orientar o trabalho pedagógico com vistas a formar sujeitos preparados e dispostos à luta pela emancipação humana, que necessariamente deve estar articulada às lutas pela superação do modo de produção capitalista, encontrará em Freire e/ou em Saviani referências importantes para entender e conduzir esse processo desafiador, mas cada vez mais necessário, dado o grau de desumanização que hoje se vivencia no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Quarenta anos da Teologia da Libertação**. 09/08/2011. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/> Acesso em: 19 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 10)

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. de Paulo Meneses. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. (Coleção subjetividade contemporânea)

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 11 (XVIII): 1932 - 1933: introdução ao estudo da filosofia.** Trad. de Giovanni Semeraro e Rodrigo Lima. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024a. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/3bce07627d8a472490d81c788c1f6b4a?fileName=Caderno%2011.pdf> Acesso em: 16 jul. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico]: caderno 10 (XXXIII): 1932- 1935: a filosofia de Benedetto Croce.** Trad. de Ana Maria Said e Gianni Fresu. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024b. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/53a16517242a41e8ba6397ea26efb12e?fileName=Caderno%2010.pdf> Acesso em: 21 jul. 2025.

LÊNIN, Vladimir I. **Cadernos filosóficos.** Buenos Aires: Ediciones Estudio, 1972.

LYOTARD, Jean-François. **A fenomenologia.** Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: DIFEL, 1967. (Coleção "Saber Atual").

MARTINS, Marcos Francisco. “Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, v. 20, n. 4, p. 997-1017. out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915> Acesso em: 16 abr. 2025.

MAYO, Peter. Antonio Gramsci e Paulo Freire. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 137-146, jan./jun. 2018, p. 137-146.

NOVASKI, Augusto. Fenomenologia: o método. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643575/1109> Acesso em: 20 mar. 2025.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, nº 1, p. 31-40, jan./jun. 2013. Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2025.

PAIVA, Vanilda. Mobral: um desacerto autoritário – Parte 1: o Mobral e a legitimação da ordem. **Síntese - Revista de Filosofia**, v. 8, nº 23, 1981. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2214/4195> Acesso em: 23 jul. 2025.

PAPA PAULO VI. **Constituição Pastoral Gaudium et Spes** - sobre a igreja no mundo actual. Roma, 7 dez. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html Acessado em: 23 jul. 2025.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 6ª edição. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In: WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007a. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34), abr. 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso em: 21 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. 2012a. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/210774944/Origem-e-Desenvolvimento-Da-Pedagogia-Historico-Critica> Acesso em: 29 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: **Gramsci no limiar do século XXI**. LOMBARDI, José C.; MAGALHÃES, Livia D. R., SANTOS, Wilson S. (org.). Campinas: Librum Editora, 2013, p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500> Acesso em: 29 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177> Acesso em: 14 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 42, e254988, 2021b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d9hmYxnkQf46nXtLGGMkjHk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval; MARTINS, Marcos F.; CARDOSO, Mario Mariano R. **Entrevista - Catarse na pedagogia histórico-crítica**: a concepção de Saviani. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), vol.1, nº 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29/177> Acesso em: 19 jul. 2025.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia** – O cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 1-26.