

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Angélica da Silveira Corrêa Mangiacavalli

**A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS:
FUNDAMENTO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA
E DA TEORIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**São Paulo
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Angélica da Silveira Corrêa Mangiacavalli

**A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS:
FUNDAMENTO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA
E DA TEORIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Bader Burihan Sawaia.

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**São Paulo
2015**

Nome: MANGIACAVALLI, Maria Angélica Silveira Corrêa

Título: A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS: fundamento da Psicologia Sócio-Histórica e da Teoria Educacional de Paulo Freire

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Bader Burihan Sawaia.

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Bader Burihan Sawaia (ORIENTADORA). Instituição: PUC-SP

Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock. Instituição: PUC-SP

Prof.^a Dr.^a Maria Noemi Gonçalves do Prado Manfredi. Instituição: FAC-FEA

A meus pais

Marco Antônio da Silveira Corrêa e
Marylda de Souza Silveira Corrêa (*in memoriam*)

e a

Marcelo Mangiacavalli (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Bader Burihan Sawaia, professora e orientadora que sempre esteve ao meu lado e muito contribuiu com intervenções preciosas, as quais me possibilitaram compreender com rigor científico e aprofundamento teórico o tema pesquisado.

Às professoras da Banca de Qualificação pela colaboração e contribuições: Profª Drª Ana Mercês Bahia Bock e Profª Drª Maria Noemi Gonçalves do Prado Manfredi.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, por ter me possibilitado a realização deste curso de Mestrado em Psicologia Social e em especial à secretária do Programa, Marlene Camargo, que sempre foi solícita aos meus pedidos de ajuda.

Aos meus professores da PUC-SP: Mary Jane Paris Spink, Salvador Antonio Mireles Sandoval, Miriam Debieux Rosa e em especial, Ana Mercês Bahia Bock e Antonio da Costa Ciampa.

Aos amigos do Programa que juntos pudemos compartilhar desafios, dificuldades, alegrias e cumplicidade: Débora, Diego e Fábria. Aos colegas do NEXIM que também contribuíram com o meu pensar. E à Luciana Chen, amiga querida, que com nosso reencontro na PUC-SP fez com que me sentisse em casa novamente.

À CAPES pela concessão de bolsa.

À Fundação Educacional de Araçatuba – FEA, representada pelo Presidente Prof. Me. Raul Silva e pela Diretora Executiva Carminha, pelo apoio que tive em todos os sentidos.

Ao Diretor Pedagógico da Faculdade da FEA, Prof. Me. Pascoal Manfredi Neto, pela consideração e incentivo.

Aos meus alunos que juntos pudemos contribuir com a Ciência.

A todos os funcionários da FEA que, cada qual dentro das suas funções e com suas personalidades propiciaram apoio e condições favoráveis para a realização deste curso de Mestrado: Bel, Sr. Valmir, Sr. Júlio, Ana Cristina, Maria Cristina, Srª Nadir, Sr. Antônio Marcos, Luciano, Elis, Dr. Tinti, Sr. Esgalha, Marcelino, Daniel, Guida, Cleo, Susana, Ricardo, Andrey, Patrícia e Srª Cacilda. E,

em especial, às meninas da Biblioteca que com muito carinho e competência sempre me auxiliaram: Andréia, Nice e Márcia.

Aos colegas de profissão, professores e coordenadores da FEA, que com apoio e amizade me ajudaram nesta travessia que, para mim, foi tão difícil.

A todos que participaram da minha vida em São Paulo, cidade na qual nasci e fui criada, por contribuírem para a formação da pessoa que sou hoje capaz de refletir sobre as coisas realmente importantes da vida: turma da vila, turma do Arqui, turma de Peruíbe, amigas da FAAP e toda a minha família.

Uma gratidão especial à minha família mais próxima que desde meu nascimento propiciou minha constituição com todo carinho, amor e atenção: aos meus pais, Marco e Marylda; meus irmãos, Caquinho e Meire; meus avós, vô Dito e vó Linda; e minhas tias Tetela e tia Jú.

À minha filha Catherine que com muito carinho, zelo, atenção e compreensão tem sido sempre companheira.

Ao Prof. Me. Raul Silva meu amigo e precioso interlocutor, pela aposta que fez em mim, oferecendo atenção, companheirismo e motivação.

À Deus manifestado em tudo que existe no mundo e na minha vida.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica S. C. A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS: fundamento da Psicologia Sócio-Histórica e da Teoria Educacional de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo, 2015.

RESUMO

A presente dissertação parte da constatação de que a educação brasileira é atravessada pela cisão entre trabalho manual e intelectual, oferecendo uma formação unilateral da criança. Busca subsídios para a superação dessa condição, colocando em diálogo dois referenciais teóricos, um da psicologia e outro da educação, preocupados ambos com a transformação social e formação integral do homem: a teoria educacional de Paulo Freire e a Psicologia Sócio-Histórica. Para tanto, elege cinco categorias analíticas: o sujeito, o trabalho, a *práxis*, a autonomia e a transformação social. Destaca a análise da *práxis*, como indissolubilidade entre o trabalho intelectual e o trabalho prático material, e a omnilateralidade como elemento basilar das demais categorias. A metodologia utilizada foi a análise de duas obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* à luz das mesmas categorias levantadas na obra de Vigotski, com destaque ao livro *Psicologia Pedagógica*. A relevância desta dissertação é a de colaborar com a possibilidade de superar a cisão disciplinar entre Educação e Psicologia, no sentido de alinhar uma vertente da Psicologia Sócio-Histórica, chamada Psicologia Social da Educação, ao conceber a educação revolucionária, como sua *práxis* e a omnilateralidade como sua ideia reguladora. Dessa forma, a educação revolucionária de Freire constitui-se como uma *práxis* da Psicologia Sócio-Histórica.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica; Teoria Educacional de Paulo Freire; *práxis*; autonomia; transformação social; omnilateralidade.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica S. C. EDUCATION AS PRAXIS: foundation of Socio-Historical Psychology and Educational Theory of Paulo Freire. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

This work starts stating that Brazilian education is crossed by the split between manual and intellectual work, offering a one-sided education of children. Search subsidies to overcome this condition, putting on two theoretical frameworks dialogue, a psychology and other education, both concerned with social transformation and integral formation of man: the educational theory of Paulo Freire and the Socio-Historical Psychology. Therefore, elects five analytical categories: the subject, the work, the *práxis*, the autonomy and the social transformation. Highlights the analysis of *práxis*, as indissolubility between intellectual work and practical work material, and the omnilaterality as the core element of the other categories. The methodology used was the analysis of two works by Freire: *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Autonomy* in the light of these categories raised in the work of Vygotsky, particularly the book *Educational Psychology*. The relevance of this work is to collaborate with the possibility of overcoming the disciplinary divide between education and psychology, in order to align a branch of Socio-Historical Psychology, call Social Psychology of Education, when designing the revolutionary education as its *práxis* and omnilaterality as a regulatory idea. Thus, Freire's revolutionary education was established as a *práxis* of the Socio-Historical Psychology.

Key-words: Socio-Historical Psychology; Educational Theory of Paulo Freire; *práxis*; autonomy; social transformation; omnilaterality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A PSICOLOGIA SOCIAL SÓCIO-HISTÓRICA NO BRASIL	17
1.1 Contexto sócio-histórico promotor do surgimento da Psicologia S Sócio-Histórica de Silvia Lane	17
1.1.1 Psicologia Sócio-Histórica e a contribuição de Vigotski	19
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
2.1 O colonialismo e o imperialismo do capital: condições sócio- históricas que compõem o fenômeno da Educação no Brasil	21
2.2 Contexto sócio-histórico promotor do surgimento da Educação Crítica brasileira e o despontar do trabalho educacional de Paulo Freire..	24
CAPÍTULO III – AS CINCO CATEGORIAS NA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA: o sujeito; o trabalho; a práxis; a autonomia e a transformação social	35
3.1 A psicologia vigotskiana	35
3.1.1 Pressuposto básico: dialética	36
3.1.2 As categorias em análise	37
3.2 Sujeito	38
3.2.1 Homem e trabalho: sujeito transformador	38
3.3 Trabalho	40
3.3.1 Trabalho, linguagem e significado	40
3.3.2 Trabalho e educação: elementos ontológicos do Homem	40
3.3.2.1 O Homem faz trabalho e o trabalho faz o homem	44
3.3.2.2 A indissolubilidade entre o trabalho e a educação	44
3.3.3 A divisão histórica entre o trabalho e a educação	45
3.4 Práxis	49
3.4.1 Práxis: unidade indissolúvel do pensamento e da ação	53
3.5 Transformação	53
3.5.1 Transformação e práxis	55
3.6 Autonomia	55
3.6.1 Autonomia e liberdade	57

CAPÍTULO IV – AS 5 CATEGORIAS NA TEORIA EDUCACIONAL FREIREANA: o sujeito; o trabalho; a práxis; a autonomia e a transformação social	63
4.1 A práxis de Paulo Freire: ação (vivência), reflexão (teoria) e ação (prática)	64
4.2 Arqueologia epistemológica do pensamento freireano	65
4.3 Análise da obra Pedagogia do Oprimido em função das categorias pesquisadas	68
4.3.1 A constituição da consciência do oprimido e da consciência do opressor em Paulo Freire: quebrando fronteiras entre educação e psicologia social.....	78
4.3.1.1 A consciência do oprimido	80
4.3.1.2 A consciência do opressor	85
4.4 Análise da obra Pedagogia da Autonomia em função das categorias pesquisadas	91
4.4.1 A Pedagogia da Autonomia como complemento da obra Pedagogia do Oprimido	91
CAPÍTULO V – FORMAÇÃO OMNILATERAL	100
5.1 Omnilateralidade: conceito síntese do diálogo entre Psicologia Sócio-Histórica e Teoria Educacional de Paulo Freire	100
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Inicialmente, é necessário afirmar que este trabalho pertence à área da Psicologia Social brasileira, especificamente, de uma de suas perspectivas críticas, a Psicologia Sócio-Histórica, que tem como finalidade refletir sobre a superação da desigualdade social sem privar o homem da liberdade.

O presente trabalho, que é uma dissertação de mestrado, foi desenvolvido dentro de um núcleo de estudo da PUC-SP, que busca aprofundar a teoria laciana, denominado Núcleo de Estudos Psicossociais de Exclusão e Inclusão Social (NEXIN), coordenado pela Prof^a Dr^a Bader Burihan Sawaia. Núcleo esse que adota a Psicologia Sócio-Histórica como um instrumento de compreensão de mundo e de Homem, e método de intervenção. O NEXIN entende a sociedade atual como caracterizada pela dialética entre exclusão/inclusão, assume a não-neutralidade da ciência e o compromisso político do pesquisador, e, advoga intervenção não-assistencialista, no sentido de superação de condições sociais de desigualdade e servidão humana, orientando-se por pressupostos da teoria marxista e vigotskiana e da filosofia espinosana, para superar dicotomias.

Assim, esta dissertação tem como foco a Educação Libertadora e sua relação com a Psicologia Sócio-Histórica tecendo reflexões acerca da possibilidade que o encontro propicia de superação da desigualdade social engendrada pelo sistema sócio-político-econômico capitalista em que vivemos atualmente. Sistema este constituído pelo e para o próprio homem, sócio-historicamente, promovendo e reproduzindo uma sociedade de classes em conflito, evidenciando condição social injusta, encoberta e reproduzida, conforme analisam Marx e Engels (2007), por mecanismos psicossociais como a ideologia¹. Mecanismo este que opera no sentido de naturalizar tal condição desigual, ocultando dos homens as raízes históricas que determinaram a divisão social do trabalho e a luta de classes.

A Psicologia Sócio-Histórica oferece reflexões, ao mesmo tempo em que pode ser alimentada pela Educação quando partilha das mesmas proposições sobre sujeito e transformação social, visando à superação da alienação. Vigotski promoveu

¹ Ideologia, segundo Marx e Engels (2007), é um mecanismo psicossocial, que utiliza ideias para encobrir o real com o propósito de reproduzir relações de dominação e poder capitalista. Melhor dizendo, a ideologia é uma explicação particular da sociedade e suas transformações, apresentada como universal e verdade absoluta. Assim acontecendo, tal compreensão da realidade, acaba por naturalizar-se ocultando suas raízes históricas e sociais que a produziram, perdendo então seu caráter de relatividade ao se absolutizar como verdade.

esse encontro de mão dupla ao se engajar na missão de formar o novo homem do socialismo, colocando a educação politécnica como necessária a essa formação, pois superava a cisão entre trabalho manual e intelectual e abordava o estudante por inteiro.

O encontro da psicologia sócio-histórica com a educação foi preocupação de Vigotski, que fazia pesquisas em psicologia para aperfeiçoar a educação, o que significava o aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento humano. Na sua concepção a Educação na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, pode se constituir em um instrumento de desenvolvimento individual e social, com vistas à prática política-pedagógica libertadora. Deixa claro que não é qualquer tipo de educação que tem essa potencialidade, mas somente a educação que tenha por base o pensamento crítico fundamentado na *práxis*. *Práxis* essa entendida como categoria fundamental do materialismo histórico e dialético que, segundo Vázquez (2007), “não é atividade prática pura, mas sim o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação” (p.157) de forma dialética. Melhor dizendo, na *práxis* não há divisão de trabalho intelectual e trabalho prático material.

Segundo Marx e Engels, a divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual surge no desenvolvimento da história humana, em um momento específico dos modos e relações de produção. A cisão esta considerada por Marx e Engels, a base da alienação humana. A partir desta cisão, várias outras se desenvolveram, conforme veremos no capítulo terceiro, *As cinco categorias da psicologia vigotskiana*, desta dissertação. Esta divisão configura todas as relações sociais e o próprio homem, delimitando e diferenciando as possibilidades de seu desenvolvimento e poder de ação social e política entre os que dominam o trabalho intelectual e os que, por executarem *somente* trabalho manual, tornam-se seres dominados, entre os que pensam e os que agem, apenas.

Dessa forma, a divisão social do trabalho é uma das bases da alienação, da opressão e da desigualdade social, o que nos possibilita poder presumir, juntamente com outros pensadores², que a sua negação é fundamental para a superação da cisão entre o pensar, sentir e o agir. Daí a importância do conceito de *práxis*.

² A indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho prático manual é um dos pressupostos teóricos para a formação omnilateral que faz parte de fundamentos pedagógicos de educadores tais como: Anton Makarenko, Krupskaya, Moisey Pistrak, Lev Vigotski, Anton Gramsci, Celestin Freinet, Bogdan Suchodolski, Georges Snyders (BORDIN, 2010), Dermeval Saviani e do nosso analisando Paulo Freire.

Portanto, nesta dissertação, está posta a preocupação com o desenvolvimento humano a partir das relações sociais assimétricas da nossa sociedade, produzindo reflexões sobre a possibilidade de desenvolvimento do homem como sujeito ativo e transformador. Nosso trabalho tem como cenário, o fenômeno da Educação, como uma das mediações fundamentais da relação homem e sociedade. Assim admitiremos a hipótese da não neutralidade da educação, que se constitui sempre em um instrumento ideológico, seja ele de manutenção do *status quo*, ou de transformação social.

Como afirma Vigotski (2010) que o aprendizado precede e potencializa o desenvolvimento humano, deve-se, então, partir do pressuposto que Educação é sempre revolucionária. Portanto, é *práxis*, tal qual entendida por Marx e Engels (2004): *práxis* como atividade de trabalho, e este como fundamento ontológico do homem que permite a ele relacionar-se com o mundo e construir a história, traçando e perseguindo objetivos de forma consciente e intencional por meio de um conjunto de ações planejadas e, por isso mesmo, capaz de transformar o mundo material histórico e, conseqüentemente, desenvolver o homem.

Assim, o processo educativo que tenha como fundamento a *práxis* deve superar o método da educação unilateral³, método esse que dissocia trabalho intelectual do trabalho material prático, e descreve a realidade para os educandos, de forma a torná-los recipientes vazios que recebem o conhecimento sobre o mundo que provém de uma só fonte: do professor ou do livro. Método esse que Paulo Freire denominou educação bancária (FREIRE, 2005).

Assim sendo, o objetivo geral é colaborar com a possibilidade de superar a cisão disciplinar entre Educação e Psicologia, no sentido de alinhar uma vertente da Psicologia Sócio-Histórica, chamada Psicologia Social da Educação, ao conceber a educação revolucionária, a sua *práxis*, o que significa que a educação revolucionária constitui-se como *práxis* da Psicologia Sócio-Histórica.

Na Educação quem defende tal posição é o nosso grande educador Paulo Freire, reconhecido mundialmente por colocar a educação como *práxis*

³ Marx opõe a formação unilateral, própria da sociedade burguesa, à formação omnilateral, específica da sociedade em que reina a liberdade humana. Apesar de Marx não conceituar de forma clara sobre a formação omnilateral em sua obra, ele deixa pressupostos teóricos para tal formação, dos quais muitos autores marxistas utilizam. Um desses pressupostos é a indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho prático manual e material como já mencionado.

revolucionária, incorporando-lhe o trabalho e injustamente pouco estudado pela Psicologia Sócio-Histórica.

Freire foi um pensador brasileiro que militou a favor da resistência e enfrentamento contra a desumanização, caracterizada pela injustiça, opressão e violência, advindas da época de regime ditatorial (1964-1985) a que o Brasil se viu submetido. Foi também um dos pensadores que despontaram nesse mesmo contexto sócio-histórico e que contribuiu com reflexões e ações no campo da educação, assim como Sílvia Lane o fez na área da Psicologia.

Porém, Freire, dentre os educadores contra-hegemônicos, foi o pedagogo escolhido por nós, pelo tanto que se dedicou ao estudo do fenômeno educativo com vistas à liberdade e à autonomia do ser humano, no sentido de transformar a educação em um processo de emancipação e construção de uma sociedade melhor e mais justa. Para isso assumiu a questão da *práxis* na educação, reconhecendo, assim, a necessária indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho manual prático. Seu método, assim, fundamentado no materialismo histórico e dialético⁴ rendeu-lhe, então, a pecha de comunista e sua figura como educador foi então tornada *persona non grata* que acabou por levá-lo ao exílio.

Freire é referendado no Brasil e no exterior, fato esse evidenciado pela conquista de vários prêmios internacionais já recebidos. Dentre as muitas homenagens que lhe foram prestadas ao redor do mundo, podemos citar a da Suécia, onde uma escultura que retrata Paulo Freire insere-se entre outras seis esculturas para representar homens e mulheres cujas palavras, ideias e ações foram de uma grande relevância para a construção de um mundo humano mais justo e livre (BRANDÃO, 2005). Optou-se pela análise de duas de suas principais obras que expressam sua Teoria Educacional no capítulo IV dessa dissertação: A Pedagogia do Oprimido (2005) e a Pedagogia da Autonomia (1996).

Considerando que a defesa da indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho prático material constitui-se em um dos fundamentos da obra de Freire o escolhemos para essa pesquisa, e considerando ainda que quebrar fronteiras

⁴ Nas obras de Paulo Freire identificam-se influências do existencialismo, da fenomenologia e do marxismo, na vertente representada pela Teologia da Libertação. (...) As intensas mobilizações políticas que permearam a sociedade brasileira e latino-americana da década de 1960 tiveram importância decisiva na formação político-epistemológico-pedagógica de Paulo Freire, materializada no *Método Paulo Freire*, forjado nesse espaço contra-hegemônico. (PRADO MANFREDI, 2014, p.160)

disciplinares, unindo educação e psicologia por objetivos ético-políticos pode ser frutífero a ambas preocupadas com a transformação social.

Assim temos como objetivo da presente dissertação analisar a obra de Freire buscando nela os pressupostos psicossociais que subsidiam sua proposta de educação para a autonomia, quais sejam: o *sujeito*; o *trabalho*; a *práxis*; a *autonomia* e a *transformação social*, analisando-as à luz dessas concepções na Psicologia Sócio-Histórica.

Como método, nossa pesquisa pretende analisar duas obras de Freire, *A Pedagogia do Oprimido* (2005) e *A Pedagogia da Autonomia* (1996). Foram utilizadas também considerações e interpretações de pensadores e educadores que estudaram a obra, os objetivos e o método de Paulo Freire.

A dissertação compõe-se de cinco capítulos. No primeiro deles intitulado *A Psicologia Social Sócio-Histórica no Brasil*, mostramos como se deu o surgimento da Psicologia Sócio-Histórica no bojo de uma crise política e epistemológica no Brasil que é o mesmo da Educação freireana. A gênese de ambas teve como determinante a necessidade de reflexões e ações que pudessem propiciar transformação social.

Já no segundo capítulo, *A Educação no Brasil*, analisa-se um momento da história da educação do Brasil e o mesmo momento histórico crítico referido no primeiro capítulo, durante o qual o fenômeno da educação brasileira dava-se sob matizes ideológicas conflitantes, em que de um lado pretendia-se impor uma educação fundamentada no liberalismo com uma escola voltada para a formação de mão-de-obra e de outro, uma educação progressista de cunho dialético sob os auspícios do desenvolvimento de um ser humano crítico e transformador. Neste mesmo capítulo também, são trazidas as principais tendências pedagógicas representantes do conflito político-econômico, surgindo daí, destacadamente, a originalidade do pensamento de Paulo Freire.

No terceiro capítulo intitulado *As cinco categorias da psicologia vigotskiana*, estão as ideias da Psicologia Sócio-Histórica que, apesar de não serem idênticas às ideias de Vigotski, usam, fundamentalmente, sua obra, buscando, subsídios na sua principal referência – a obra de Marx e de leitores marxistas, para apresentar as cinco categorias da Psicologia Sócio-Histórica. Categorias essas que versam sobre cinco temas eleitos como objeto de análise desta pesquisa, quais sejam: o *sujeito*; o *trabalho*; a *práxis*; a *autonomia* e a *transformação social*. Temas esses que são

analisados, nas duas obras de Paulo Freire, no quarto capítulo: *As cinco categorias da teoria educacional freireana*.

E no quinto capítulo, *Formação omnilateral*, propomos a inserção da categoria omnilateralidade, que, embora não se apresente de forma definida na obra de Vigotski, nem na de Freire, ambas remetem-se a ele como referência a uma formação humana integral oposta à formação unilateral que a sociedade capitalista burguesa provoca. É intimamente ligada à práxis, e considerada ideia eixo orientadora da avaliação de propostas pedagógicas, como um princípio educativo capaz de romper com o homem que se constitui de forma limitada e unilateral pela sociedade capitalista.

Na conclusão são apresentadas as considerações finais mostrando que a *práxis*, ou a indissolubilidade do trabalho intelectual e trabalho prático manual, bem como a formação omnilateral, fundamentam tanto a Psicologia Sócio-Histórica quanto a teoria de Paulo Freire, tornando-se indispensáveis para a pretensão de qualquer transformação social tão necessária à realidade atual brasileira.

CAPÍTULO I – A PSICOLOGIA SOCIAL SÓCIO-HISTÓRICA NO BRASIL

1.1 Contexto sócio-histórico promotor do surgimento da Psicologia Sócio-Histórica de Silvia Lane

A Psicologia Sócio-Histórica é conhecida atualmente, no âmbito internacional, tendo a “Escola de São Paulo” como seu nascedouro (CARVALHO; SOUZA, 2010). Escola esta que surgiu em uma universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), devido à sensibilidade de alguns pensadores quanto às necessidades prementes do povo brasileiro, em um momento histórico nacional (Ditadura Militar 1964-1985), que o impossibilitava de desenvolvimento humano e social e também quanto às críticas sobre as teorias psicológicas voltadas à adaptação dos homens à sociedade.

Esse momento da história do Brasil, conhecida como ditadura militar (1964-1985), segundo Freitas (1996), foi uma época de terror político em que o país foi obrigado a conviver com um sistema de governo que pôs fim a vários direitos civis, ocasionando ainda mais conflitos sociais, todos eles decorrentes da insatisfação popular frente ao descaso e desrespeito das autoridades e à repressão oriundas das ações do Estado.

Estas condições sócio-históricas que não só marcaram o Brasil, mas a América Latina mobilizaram intelectuais desse continente a reverem suas ciências para que pudessem apontar saídas para aquela situação injusta, opressiva e intolerável.

Uma das pessoas que mais contribuíram com esse processo de reflexão e ação para uma transformação social, dentro da psicologia brasileira foi a Prof^a Silvia Tatiane Maurer Lane (1933-2006), filósofa e professora de psicologia na PUC-SP, que questionou as ferramentas teóricas que os psicólogos brasileiros importavam da Europa e dos Estados Unidos que mais funcionavam como instrumentos ideológicos adaptadores de homens ao *status quo*, a serviço da elite e do capital. Assim, Silvia junto a um grupo de professores, pesquisadores e alunos, constituiu um conjunto de conhecimento teórico e prático comprometido com a explicação e resolução dos grandes problemas da sociedade brasileira.

Vivia-se um momento de crise política e científica levando “todos à procura de novas bases epistemológicas e metodológicas para a pesquisa e avanço científico comprometidos com uma prática transformadora”. (LANE, 2006, p.70)

Alguns exemplos de artigos que refletiam criticamente a Psicologia Social, na época foram:

(...) os de Bruno, Poitou, Pêcheux e outros publicados na *Nouvelle Critique* sob o título “Psicologia Social: uma utopia em crise”, assim como o prefácio de Moscovici numa obra organizada por ele com o título *Introduction de La psychologie sociale* (LANE, 2006, p.68).

Segundo Lane (2006), outros autores também trouxeram novas perspectivas de estudos e contribuíram com reflexões mais profundas como Merani na Venezuela, Sève e Politzer na França, Israel e Tajfel na Inglaterra, Martin-Baró na América Central, assim como George Mead nos Estados Unidos e Lev Vigotski na Rússia.

Porém, o cientista que mais a subsidiou na busca da superação desta crise foi Vigotski da Rússia com seus estudos que acabaram por demonstrar a mediação fundamental que a linguagem exercia na constituição do psiquismo humano.

Vigotski e seus colaboradores criaram uma teoria baseada na epistemologia materialista histórica e dialética que compreende o psiquismo humano constituído na materialidade histórica de cada sociedade, de cada cultura, permitindo a ideia de que não há homens regidos por leis universais (e, portanto, não há natureza humana).

Desta forma, se o psiquismo se constitui em função de sua história social e cultural, o conhecimento sobre ele será também específico, ou seja, particular daquela sociedade e em determinado tempo, porém, sem deixar de se organizar em categorias universais, quais sejam: atividade, consciência e personalidade (LANE, 2006).

Este é o cenário dos determinantes sociais, políticos, econômicos e científicos da gênese da Psicologia Sócio-Histórica, que ao originar-se no bojo da “Escola de São Paulo”, fica marcada com seu sentido crítico que questiona não só o *status quo* social brasileiro, como também os fundamentos da própria Psicologia.

Assim, a Psicologia Social, ao questionar a si mesma, no seu modo Psicologia Sócio-Histórica, acaba por compreender o mundo, o Homem e a própria ciência pelo método do materialismo histórico e dialético, utilizando o enquadre da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como um dos seus principais pressupostos.

Enfim, de acordo com Sawaia (2011), Lane trouxe uma agitação fecunda à Psicologia Social na América Latina, pois, ao valorizar os pressupostos do materialismo histórico dialético, situou historicamente o homem. Ao que podemos acrescentar, o pôs em movimento compreendendo-o como um ser ativo, social e histórico, porque constituído e constituidor do meio em que vive e por isso mesmo, capaz de se comprometer com a transformação social.

Tal psicologia social laneana, é conhecida como “Escola de São Paulo”, ou Psicologia Social Crítica, ou ainda como Psicologia Sócio-Histórica, sendo assim chamada para se diferenciar da Psicologia Histórico-Cultural, para reforçar o caráter transformador da relação homem/meio histórico cultural da teoria vigotskiana, e destacar o social que engloba o cultural, e assim, atravessá-la pela luta de classes.

1.1.1 Psicologia Sócio-Histórica e a contribuição de Vigotski

Como já mencionado, a Psicologia Sócio-Histórica assume o materialismo histórico e dialético como um de seus fundamentos e por decorrência se interessa pelo legado da psicologia dialética de Vigotski⁵ (1896-1934) para compreender o homem como sendo constituído através das relações que mantém com o mundo sócio-historicamente, ao mesmo tempo, que também constitui esse mundo. Logo, qualquer fenômeno relacionado ao homem será um processo psicossocial, podendo ser analisado como objeto de estudo da Psicologia Sócio-Histórica, tal é o caso da educação.

Vigotski com sua psicologia preocupou-se em ter na ética e na educação, meios para potencializar o desenvolvimento humano. Assim, ao realizar um estudo sistemático da psique humana baseando-se no marxismo, Vigotski (1996) fez de sua psicologia uma psicologia social e crítica, confrontando as outras psicologias que apregoavam ser o psiquismo uma entidade natural do ser humano e não algo que se constitui na relação dialética com o mundo material. Para ele o psiquismo humano é um processo em constante formação, constituído na dialética entre o biológico, psicológico e as relações exteriores com o mundo, explicitando que o homem não é um ser simplesmente natural, mas um ser sócio-histórico, e seu próprio desenvolvimento um processo psicossocial em um devir constante a partir de suas

⁵ Vigotski nasceu na Rússia, em novembro de 1896, e viveu sob a marcante influência do marxismo, após a Revolução Russa de 1917.

atividades. Assim, a atividade do ser humano na sua relação com o mundo é que vai constituir a História e a cultura, ao mesmo tempo em que também vai constituir o próprio Homem. Tais objetivações humanas irão constituir a materialidade histórica, onde farão parte de novos processos formadores tanto de psiquismos quanto de objetos culturais.

A Psicologia Sócio-Histórica, então, ao mostrar que o homem é determinado não só pelas leis naturais, mas também pelas leis sócio-históricas, que passam a mediar as primeiras, torna-se capaz de apontar como sendo determinante dos processos psicossociais tudo aquilo que o homem produz na sua relação com o mundo, aí incluído ele mesmo, desnaturalizando-o e denunciando toda e qualquer ideologia ou prática ideológica que venham mascarar a realidade com o propósito de encobrir conflitos sociais.

Esta compreensão de que os homens são constituídos pelas relações sociais e pela sociedade, ao mesmo tempo em que as constitui, privilegia a posição do homem como sujeito na sociedade e em constante “vir-a-ser”. Um sujeito com potência de agir sobre suas condições constituintes e que nega a concepção naturalizante e heterônoma.

Vigotski batalhou contra a naturalização do psiquismo, e Freire (como veremos adiante) batalhou contra essa mesma visão de naturalização na Educação utilizada como instrumento ideológico para encobrir a percepção dos homens da possibilidade de sua autonomia e potência de ação transformadora, reforçando a adaptação à ordem social.

Tal concepção naturalizada de homem tem sido denunciada também pelo olhar crítico de alguns teóricos, como por exemplo, Bernard Charlot (2013), pesquisador em Ciências da Educação, filósofo e doutor em Literatura e Ciência, que com sua obra *A Mistificação Pedagógica* mostra como a Pedagogia baseou-se por muito tempo, na concepção de *natureza humana* e que a instituição escolar justifica-se com o propósito de cultivar tal *natureza* para não ser desviada ou corrompida, propiciando terreno fértil para conformar o homem da maneira que convém à classe dominante.

Compreendendo o homem desta forma, oculta-se o processo da constituição humana que se dá na relação com as condições concretas de existência (CHARLOT, 2013). E, é através desse quadro que podemos perceber que a escola acaba funcionando como uma prática ideológica, reproduzindo e mantendo o *status quo*.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 O colonialismo e o imperialismo do capital: condições sócio-históricas que compõem o fenômeno da Educação no Brasil

Este capítulo sobre a Educação no Brasil, não poderia passar ao largo da situação político-econômica que constituiu o cenário em que ela surge no país. Isso porque, parafraseando Marx, não se pode analisar um fato isoladamente, sem relacioná-lo à totalidade de que ele é parte. Portanto, duas importantes considerações devem ser feitas: o colonialismo do Brasil e o imperialismo do capital.

De acordo com Marx, no decorrer da história do Homem, a divisão social do trabalho dividiu a sociedade em uma classe dominante de opressores e outra classe de dominados e oprimidos, dividindo também suas condições de vida. Essa divisão social intensificou-se com o sistema capitalista constituído pelo homem no final da Idade média. Sistema esse político-econômico que atualmente domina o cenário mundial, inclusive o brasileiro.

Contudo, não podemos deixar de notar que tal condição social da existência de classe exploradora (opressora) e classe explorada (oprimida), denunciada por Marx no âmbito de uma sociedade, pode ser ampliada para o âmbito macrossocial dos países no mundo. O que desvela, então, a existência de relações de dominação entre países, relações estas que aparecem, a partir da época do mercantilismo como relações entre Nações-Estado e terras colonizadas (SANTOS, 2011).

Com o passar dos tempos e decorridos processos de transformação, tal como a Revolução Industrial, as Nações-Estado tornaram-se países desenvolvidos, graças à relação de exploração com suas colônias. E essas, a despeito de todo esforço posterior de seu processo de independência política, tornaram-se países subdesenvolvidos, pois carregariam uma dependência econômica, educacional e tecnológica dos países hegemônicos devido ao imperialismo do capital (a mediação do capital). (SANTOS, 2011 e ROMANELLI, 2002)

Isso tudo nos mostra que as desigualdades sociais e econômicas existem há muito tempo na história do Homem, apesar do conceito de *subdesenvolvimento* ter sido criado somente depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Tal conceito, engendrado, portanto, na ideologia capitalista, decorreu da necessidade de justificar

a existência de países subdesenvolvidos na tentativa de explicá-los como sendo etapas anteriores pelas quais devem passar os países já desenvolvidos. Mas, foi por meio da Teoria da Dependência⁶ (SANTOS, 2011) elaborada por vários autores, dentre eles Theotônio dos Santos Junior⁷, um economista e cientista político brasileiro, que se tornou possível a compreensão crítica de que o mais modesto conhecimento de História mostra que nem o passado nem o presente dos países subdesenvolvidos se parecem com o passado dos países atualmente desenvolvidos, pois estes nunca foram subdesenvolvidos.

Como esta teoria defende a existência de relações recíprocas entre as coisas e que, ao se analisar um fato, deve-se compreender a sua totalidade, o subdesenvolvimento dos países deve ser entendido, então, como indissociável do processo de desenvolvimento de outros países. Evidenciando, assim, o sistema capitalista como um sistema único que estabelece, por meio da própria dinâmica do capital, a contradição entre países exploradores e países explorados. Essa unidade dialética do capitalismo reconhecida a partir da noção de imperialismo é o que nos permite entender o processo simultâneo e dialético do *desenvolvimento* e do *subdesenvolvimento*. (SANTOS, 2011 e ROMANELLI, 2002)

O capitalismo assim entendido torna possível a compreensão de que não é mais necessário que um Estado tenha a posse de terras de um povo para estabelecer relação de dominação para com ele. Basta o sistema capitalista e sua lógica para ser engendrada a relação dialética entre o país hegemônico e o país subdesenvolvido, pois o primeiro só existe em função do segundo. E, é a partir desse entendimento que a Teoria da Dependência, nomeia os países dominadores e colonialistas de metrópoles e os países subdesenvolvidos de satélites ou países periféricos. Estes, integrados, então, pelo sistema capitalista mundial remontam assim a relação entre exploradores e explorados denunciada, como já mencionado, pela teoria marxista. Portanto, é por meio desta teoria que se abriu caminhos para

⁶ A *Teoria da Dependência* é uma formulação teórica, que surgiu na década de 60, desenvolvida por intelectuais como André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Vania Bambirra, Orlando Caputo, Roberto Pizarro e outros. Teoria esta que se dispersa em várias escolas de pensamento, contudo seu principal enfoque consiste em uma leitura crítica e marxista não-dogmática dos processos de reprodução do subdesenvolvimento na periferia do capitalismo mundial. (SANTOS, 2011)

⁷ Theotônio dos Santos Junior é economista e cientista político brasileiro e um dos formuladores da Teoria da Dependência. Hoje é um dos principais expoentes da Teoria do Sistema Mundo. Mestre em Ciência Política pela UnB e doutor "notório saber" pela UFMG e pela UFF. Professor emérito da UFF. Presidente da Cátedra e Rede UNESCO - Universidade das Nações Unidas (UNU) de "Economia Global e Desenvolvimento Sustentável" - REGGEN.

compreender o *desenvolvimento* e o *subdesenvolvimento* dos países como resultado histórico do desenvolvimento do capitalismo, como um sistema mundial que produzia, ao mesmo tempo, desenvolvimento e subdesenvolvimento (SANTOS, 2011).

Logo, a Teoria da Dependência, que surge na década de 60, na América Latina, com o propósito de analisar as condições de subdesenvolvimento da América do Sul, ajudou a propiciar recursos para a crítica que se estendia contra a ingerência do capital estrangeiro no país.

Assim, esta teoria defendeu a opinião de que o caminho para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos da América Latina não seria integrá-los ao sistema capitalista, como anunciava e queria a política desenvolvimentista no Brasil.

Para Santos (2011), o termo *dependência*, utilizado para nomear sua teoria, expressa subordinação, apresentando a ideia de que o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos está sempre submetido e limitado pelo desenvolvimento de outros países denunciando a falácia de que o desenvolvimento dos países dar-se-ia por etapas partindo da condição agrário-exportador ou pela herança pré-capitalista. Idéia essa que fundamenta a *Teoria do Desenvolvimento* criticada, portanto, pela Teoria da Dependência. Assim, a superação do subdesenvolvimento só aconteceria por meio da ruptura com a dependência e não pela modernização e industrialização da economia como queria a Teoria do Desenvolvimento que fundamentava a política desenvolvimentista no Brasil.

É nesse ínterim, da tentativa de se compreender a causa externa para mudar a dinâmica interna do país, que os brasileiros, em meados do século XX, viram-se enredados em movimentos sociais de resistência ao domínio do sistema capitalista representado pelas relações estabelecidas com os Estados Unidos da América (EUA), no período desenvolvimentista do Brasil. Movimento social esse que inicialmente aparece como resistência criticando tal dominação, e que só posteriormente surgem no seio do próprio movimento propostas de superação como viáveis saídas para tal situação, como as de Paulo Freire e as de Sílvia Lane.

Como sabemos, esse período, que marcou fortemente a década de 50 aqui no Brasil, aconteceu embrenhado na Guerra Fria, na qual o mundo se dividia entre a hegemonia dos Estados Unidos da América, representados pelo sistema capitalista e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), representada pelo

socialismo. Guerra essa implantada pelos EUA para consolidar sua hegemonia sobre o chamado Mundo Ocidental e motivada pela rápida expansão globalizada do capitalismo na sua forma imperialista.

Portanto, é a partir desse cenário que iremos situar o fenômeno educacional brasileiro crítico nesta dissertação.

2.2 Contexto sócio-histórico promotor do surgimento da Educação Crítica brasileira e o despontar do trabalho educacional de Paulo Freire

Como mencionado anteriormente, o Brasil, na década de 1950, via-se aninhado em um contexto sócio-político-econômico tensionado por duas ideologias contrárias. Uma corrente ideológica fundamentada no capitalismo que ambicionava a modernização e industrialização do país utilizando-se de capital estrangeiro e propiciando dependência econômica dos credores. E a outra corrente que se opunha a essa, criticando-a por meio do socialismo científico, afirmando a impossibilidade de superação das desigualdades econômico-sociais defendidas pelo sistema capitalista e denunciando o incremento da exploração do homem pelo homem e, portanto, da injustiça social de que o capital seria protagonista principal.

Assim, tendo como cenário, no Brasil, tal oposição de interesses que também se estendia mundialmente, torna-se necessário mencionar um elemento situacional importante que acabou por desequilibrar tal conflito, dando-lhe uma direção a seguir: a intervenção direta dos EUA.

Como não podemos analisar um fato sem compreender a totalidade à qual pertence, tal país hegemônico, no intuito de tentar manter o domínio sobre as nações latino-americanas, perante a Guerra Fria, traçou o objetivo de se aliar a elas, temeroso de que esses países, na qualidade de subdesenvolvidos, pudessem ser atraídos pela ideologia socialista proveniente de seu oponente, a URSS. E, então, para evitar a expansão comunista no continente americano, o então presidente estadunidense John Kennedy, em 1961, lança o programa cooperativo “Aliança para o Progresso”, como estratégia de submeter tais países aos seus interesses com o argumento persuasivo de que tal programa iria ajudá-los rumo ao desenvolvimento. Projeto esse de cunho internacional com significado político contra-revolucionário, tendo como órgão assessor técnico e financeiro para o desenvolvimento

internacional a *United States Agency for International Development*, isto é, a USAID (ROMANELLI, 2002 e ARAÚJO, 2010).

Tal assessoria, portanto, foi uma ação estratégica dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nos países periféricos por meio da transferência de concepções e da organização social, política e econômica estadunidense. Essa intervenção, no Brasil, ocorreu em várias áreas, dentre as quais, a da agricultura, a da segurança e a da educação (MOTTA, 2010 e ROMANELLI, 2002). E, a justificativa do Estado brasileiro para permitir tal intervenção foi o argumento de que, para se alcançar a modernização e o desenvolvimento, o governo deveria seguir o modelo dos EUA, principalmente o modelo educacional.

É de se observar que nesta época vivia-se uma concepção de educação otimistamente ingênua que atribuía à Escola uma missão redentora na relação com a sociedade e que, portanto, a Educação era vista como uma alavanca do desenvolvimento e do progresso. (CORTELLA, 2011). E, foi com esta compreensão, que o governo brasileiro investiu na reforma educacional possibilitando o acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a USAID: o acordo MEC/USAID (ROMANELLI, 2002 e PINA, 2008).

Entretanto, não foi com essa concepção de educação que os EUA promoveram tal acordo. Vê-se que, enquanto aparelho ideológico, a Educação foi um dos vários mecanismos utilizados para a reprodução da ideologia e do controle social no Brasil, pelos EUA. Assim, o acordo MEC/USAID acabou por legitimar um projeto de transformação modernizadora da educação brasileira, com o objetivo de dominação política e ideológica do povo brasileiro e com a finalidade de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista por meio da internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos EUA. É de se observar que o financiamento do programa USAID, tornou-se mais um dos financiamentos da dependência político-econômica brasileira aos EUA (ROMANELLI, 2002; ARAÚJO, 2010 e PINA, 2008).

Portanto, a ênfase no desenvolvimento econômico do país foi o que caracterizou o pensamento desenvolvimentista no Brasil e que serviu de pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade. Tal concepção produtivista de educação, importada dos EUA, acabou modelando o ensino brasileiro sem levar em conta a realidade cultural do povo. O que acabou produzindo uma inversão do papel do sistema educacional que, ao invés de ser

promotor de novos conhecimentos em prol do desenvolvimento humano, voltou-se apenas para o desenvolvimento econômico e colocou a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, por meio da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2005).

Portanto, é de se observar que, o desenvolvimentismo praticado no Brasil, a partir da década de 1950, com a meta de crescimento da produção industrial e da modernização da infra-estrutura, há muito necessário, foi uma política econômica que teve participação exclusiva do Estado e da elite brasileira. Porém, sem participação e fiscalização dos diversos setores sociais do país, isto é, à revelia do próprio povo. E, apesar da justificativa de tal política ter sido o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, isto não aconteceu podendo-se observar que ela mesma acabou pagando o preço, devido à carestia de tudo que dizia respeito ao desenvolvimento humano e social.

De fato, esta política desenvolvimentista objetivou o crescimento econômico rápido, porém, sem a mínima preocupação social evidenciando uma grande desigualdade social: concentração de renda na mão de poucos, fome e miséria para a grande população brasileira; sucesso econômico de um lado e, péssimos indicadores de desenvolvimento social de outro, mostrando baixos índices de saúde, educação e moradia. Tempo de crescimento econômico e de exclusão social, destacando-se como um período paradoxal da História do Brasil: o *Milagre Brasileiro* para uns e *Anos de Chumbo* para outros. (GASPARI, 2014)

Apesar de o Brasil ter vivenciando esta crise política e econômica, não podemos esquecer que nesta mesma época, no cenário mundial, foi um tempo de crise de paradigmas nas Ciências (FARR, 2000 e WOLKMER, 2001). Período este em que a Ciência Moderna foi criticada por teorias⁸ que emergiram questionando seus fundamentos, isto é, o Positivismo - corrente filosófica hegemônica, críticas essas que denunciavam sua natureza ideológica (WOLKMER, 2001 e COELHO, 2003). Tal crise embalada pela compreensão de mundo e de homem do materialismo histórico e dialético fez engatar novas possibilidades para o desenvolvimento das Ciências, sendo que a Educação não ficou fora disso,

⁸ As teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo anti-positivismo e pela busca de uma sociedade mais justa e humana costumam ser nomeadas pela expressão Teoria Crítica. Portanto, ao se falar em Teoria Crítica, nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo de sua época e influenciaram, de certo modo, o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado (COELHO, 2003 e WOLKMER, 2001).

ocasionando o surgimento de novas tendências pedagógicas criadas por eminentes educadores críticos.

Portanto, a partir da década de 60, o Brasil se vê no bojo de um caldeirão efervescente de crises⁹: a crise paradigmática das ciências e a crise político-econômica. E, ante todo esse caos o país entra em um período de graves e fortes confrontos estabelecidos entre, de um lado, o Estado e as forças capitalistas, e de outro, as necessidades básicas da população. Foi um tempo em que urgia mudanças, surgindo a necessidade e o interesse por uma filosofia que compreendesse o mundo e o homem em movimento e em constante mudança para tornar possível, então, uma transformação social. Portanto, não cabia nenhuma filosofia que contemplasse o mundo e o explicasse, justificando-o. Mas, uma filosofia que revolucionasse aquele contexto que se configurava um momento sócio-histórico brasileiro coerente com a admissão de uma filosofia da *práxis*. Por isso que nessa época, não só Freire, como tantos outros pensadores e cientistas sociais que se comprometeram com a transformação da sociedade, acabou por fundamentar seus pensamentos e ações no materialismo histórico e dialético.

Entretanto, como se vivia a Guerra Fria, por razões políticas evitava-se o uso do termo *materialismo*¹⁰, utilizado pelo marxismo ortodoxo, consagrando o termo *teoria crítica*. Termo esse que engloba um conjunto de teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo anti-positivismo e pela busca de uma sociedade mais justa e humana e que, apesar de contar com a atualidade da teoria marxiana, a teoria crítica não se deixa conduzir somente por meio da análise econômica, mas engloba também em suas reflexões outros aspectos presentes na abordagem da realidade, tais como o filosófico, o cultural, o político, o psicológico, educacional, etc.

O caráter dinâmico de seu conteúdo teórico aliado à sua prática instrumental tem servido para que os segmentos marginalizados tomem a devida consciência para articular a estratégia das rupturas, bem como das desmitificações das ilusões e das falsas verdades dominantes. A teoria crítica provoca a autoconsciência dos agentes e dos grupos que estão em

⁹ Crise entendida aqui como “agudização das contradições estruturais e dos conflitos sociais em dado processo histórico. Expressa sempre a disfuncionalidade, a falta de eficácia ou o esgotamento do modelo ou situação histórica aceitos e tradicionalmente vigentes.” (WOLKMER, 2001, p.2)

¹⁰ “De fato, a referência ao materialismo histórico é um aspecto central dos textos fundamentais da Teoria Crítica. É na relação privilegiada com Marx que o discurso múltiplo da Escola assume sua especificidade como Teoria Crítica.” (ASSOUN e RAULET, 1981 *apud* WOLKMER, 2001, p. 7)
Paul-Laurent ASSOUN e Gérard RAULET, **Marxismo e Teoria Crítica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 50 e 52.

desvantagem e/ou desigualdade e sofrem as injustiças por parte dos setores dominantes, das classes ou elites privilegiadas. Nesse sentido, ideologicamente a teoria crítica tem uma formalização positiva na medida em que se torna processo adequado ao esclarecimento e à emancipação, indo ao encontro dos anseios, interesses e necessidades dos realmente oprimidos (WOLKMER, 2001, p. 10-1)

Portanto, nos primeiros anos daquela década, envolvidos pelos novos ares críticos, aconteceram tentativas de significativas transformações, especialmente na área educacional. Tratava-se de projetos que buscavam o desenvolvimento de autonomia e de uma consciência crítica na população, a fim de que esta pudesse recuperar seu lugar no processo social do qual fazia parte e, portanto, reivindicar a participação da sociedade civil nas discussões políticas e societárias. Como já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, tais projetos estendiam-se também em outras áreas como, por exemplo, na Psicologia Social com Sílvia Lane, cuja vertente Sócio-Histórica compartilha os fundamentos analisados na obra de Freire.

Assim, campanhas de educação popular foram lançadas tendo como movimentos mais significativos: o Movimento de Educação de Base (MEB), apoiado pela Igreja Católica, e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Portanto, é neste contexto que despontou a figura do educador Paulo Freire com seu método de alfabetização de adultos. Método esse que, em janeiro de 1964 (breve período anterior à Ditadura) foi institucionalizado, por decreto, no governo democrático de Jango Goulart, para alfabetizar em curto espaço de tempo, milhões de brasileiros.

DECRETO Nº 53.465, DE 21 DE JANEIRO DE 1964

Institui o Programa Nacional de
Alfabetização do Ministério da Educação e
Cultura e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e,

CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;

CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional;

CONSIDERANDO que urge conclamar e unir todas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem;

CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, DECRETA: (...).

JOÃO GOULART

Júlio Furquim Sambaquy. (BRASIL, 1964)

Entretanto, esses trabalhos e ações emancipadoras, por acirrarem cada vez mais o embate sociopolítico-econômico, tiveram seu tempo de vida muito curto, pois em março de 1964, instaurou-se o regime militar no país para conter as manifestações populares e impedir o fortalecimento da crença da população em si mesma, enquanto agente do processo social e político. Tal ditadura contribuiu para um recrudescimento de tais condições ao impor um regime de terror político e cultural na realidade brasileira. Tanto que, ocorrido o Golpe, uma das primeiras medidas do novo governo foi a de revogar o decreto instituidor do Método Paulo Freire acima referido por não interessar à classe dominante.

DECRETO Nº 53.886, DE 14 DE ABRIL DE 1964

Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições constantes do art. 87, inciso I, da Constituição Federal e

CONSIDERANDO a necessidade de reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no país;

CONSIDERANDO ainda que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular idéias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo;

CONSIDERANDO, finalmente, que o Departamento Nacional de Educação é o órgão do Ministério da Educação e Cultura ao qual incumbe, por lei, a administração dos assuntos de educação,

DECRETA: (...).

RANIERI MAZZILLI

Luiz Antônio da Gama e Silva. (BRASIL, 1964)

Assim, como já mencionado em capítulo anterior, durante a Ditadura, vários pensadores, pesquisadores e cientistas engajaram-se em ações e reflexões para que a Nação pudesse desenvolver sua autonomia política, econômica e social. Contudo, devido à repressão, muitos foram mortos e outros exilados, caso esse de Freire.

Vemos então o contexto sócio-histórico promotor do surgimento da Educação Crítica como um movimento de resistência do povo brasileiro ante a opressão sofrida nesses anos todos. Movimento este que, baseado no conhecimento crítico de tal situação, teve várias vertentes dentre as quais citaremos as duas de maior expoência.

Uma delas, que entra em cena em meados dos anos 1970, é conhecida como tendência pedagógica crítico-reprodutivista. Tendência esta que concebe a educação como instrumento de dominação, tendo como tarefa primordial servir o

Poder. Segundo Mario Sérgio Cortella (2011), filósofo brasileiro e doutor em Educação, essa concepção é marcada por um pessimismo ingênuo por entender que a Escola é reprodutora das desigualdades sociais e que só se modificaria caso se modificasse o sistema econômico e suas relações. Tal corrente, a partir de sua crítica, contribuiu em evidenciar o fato de “a Educação não ser uma atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política de uma estrutura social (...).” (CORTELLA, 2011, p. 113). Porém, segundo essa concepção, a educação não teria autonomia e o educador seria sempre veículo de injustiça social adequando as pessoas ao modelo institucionalmente imposto. Entretanto, apesar do pessimismo de tal visão, Cortella (2011) também comenta sobre o quanto ela se mostrou ingênuo ao não radicalizar sua análise e não apontar a existência de contradições no interior das instituições sociais nas quais se gestam possíveis mudanças.

Já a outra grande vertente, formada por tendências pedagógicas marcadas pelo otimismo crítico, foi concebida no início dos anos 1980, e buscou não só superar o pessimismo ingênuo, há pouco mencionado, como também o otimismo ingênuo das correntes anteriores à Educação Crítica. Correntes essas que marcadas pelo otimismo ingênuo, desde a época colonialista do Brasil, atribuíam à escola neutralidade política e autonomia absoluta na sua inserção social. Autonomia essa que seria capaz de extinguir a pobreza e a desigualdade social que não foram por ela originalmente criadas (CORTELLA, 2011).

Entretanto, segundo Cortella, essa nova concepção de educação é caracterizada pelo *otimismo crítico* superando tanto a fragilidade inocente das pedagogias otimizadamente ingênuas quanto o imobilismo fatal presente no pessimismo militante. Indicando, então, o valor que a Escola deve ter, para que não se torne neutra ou inútil para a transformação social. Portanto, o otimismo crítico torna-se capaz de apontar as contradições internas que a educação carrega em si propiciando espaços de inovação, compreendendo a inserção da Escola no interior da sociedade, como uma via de mão dupla: não totalmente independente e tampouco dominada inteiramente. Assim, a educação escolar e os educadores apresentam tanto uma autonomia relativa quanto uma determinação relativa, possibilitando ao educador um papel político/pedagógico capaz de atuar transformações. É o que afirma Cortella (2011) sobre a concepção da educação marcada pelo otimismo crítico:

Esta concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a educação, dessa maneira, teria uma função *conservadora* e uma função *inovadora* ao mesmo tempo. A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. (p.113-4, grifos do autor)

Isso posto, é de se verificar que a Educação brasileira, em si, é e sempre foi, objeto alvo de intensos debates ideológicos. Vemos também que, enquanto fundamentada em ideias liberais suas várias tendências pedagógicas foram hegemônicas na história do Brasil, enquanto que as tendências de cunho crítico-dialético foram e ainda são contra-hegemônicas, galgando espaço de atuação em nossa política nacional de educação, até os dias atuais, como é o caso da tendência freireana (PRADO MANFREDI).

A educação, no limiar do século XXI, remete-nos às disputas transfronteiriças estabelecidas no terreno árido das relações de poder e a conseqüente possibilidade da construção de outra hegemonia, ganhando centralidade os debates que envolvem o *currículo*. (...) Com a retomada democrática dos anos de 1980, o enraizamento das *tendências pedagógicas contra-hegemônicas*, herdeiras dos movimentos de resistência à Ditadura Civil-Militar, se consolida no contexto conturbado e adverso da década neo-liberal. (PRADO MANFREDI, 2014, p. 168, grifos do autor)

Por isso Freire, de forma otimistamente crítica e compromissada com a realidade social da classe oprimida, acaba por conceber uma educação problematizadora com sua obra *Pedagogia do Oprimido* em contraposição à pedagogia do opressor, pedagogia essa que mais coloniza o homem que o humaniza, denominando essa última de educação bancária. “Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire completa suas concepções pedagógicas sobre a *pedagogia do colonizador* e a *pedagogia do oprimido*”. (PRADO MANFREDI, 2014, p.157).

Já, na *Pedagogia da Autonomia*, um de seus últimos livros, Freire revisita algumas de suas obras e agrega, em sua teoria educacional, a necessidade do desenvolvimento da autonomia tanto no que diz respeito aos educandos quanto aos educadores. Pois na sua concepção de educação problematizadora como prática educativa orientada para o desenvolvimento do homem-sujeito a partir do homem-assujeitado, o educando e o educador são co-partícipes desse mesmo processo. Assim, só é possível ser sujeito se houver concomitantemente autonomia e

liberdade, isto é, o sujeito surge a partir do momento que o indivíduo ao refletir sobre o conhecimento de seu objeto de estudo, tem liberdade de escolha e opções quanto ao que fazer do objeto cognoscível. Segundo Licínio C. Lima, a pedagogia da autonomia de Freire poderia ser interpretada como uma crítica à educação indecisa,

Neste sentido, o livro *Pedagogia da Autonomia* bem poderia ter sido intitulado *Pedagogia da Decisão*, versando sobre os saberes necessários à prática da educação como deliberação individual e coletiva, por parte de educadores e também de educandos, em processo de construção da sua própria autonomia. Uma pedagogia da decisão exige, segundo Freire, a prática democrática da decisão, não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também enquanto processo pedagógico: aprender democracia pela prática da participação na decisão. Ao contrário, a não participação no processo de tomada de decisões em educação, a passividade e acomodação, o medo da liberdade, são elementos típicos da alienação dos professores e dos alunos, contra a concepção de Freire de educação como prática da liberdade. (LIMA, 2001, s/p.)

Assim, é nesse recorte da educação brasileira que essa dissertação se ancora, analisando os fundamentos epistemológicos da teoria educacional de Paulo Freire, compartilhado com os da Psicologia Sócio-Histórica. Mostraremos então, que a teoria de Freire assume a filosofia da *práxis*, e suas decorrências quais sejam: a transformação do homem assujeitado para homem sujeito; somente por meio do trabalho baseado na *práxis* é que se desenvolve autonomia, e somente os homens sujeitos e autônomos, no coletivo, é que desenvolvem poder material para a transformação social. Fazendo emergir, cinco temas que guiarão nossa análise.

Assim, o próximo capítulo será dedicado a esses temas ou categorias que, para em seguida, analisar, sob os auspícios desses fundamentos, as duas obras de Paulo Freire mencionadas no método utilizado nesta pesquisa, quais sejam: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

Essa análise nos propiciará adentrarmos os fundamentos epistemológicos de Freire, que segundo Alípio Casali¹¹ ainda estão por ser desvendados:

A verdadeira epistemologia, para Freire, é aquela que se resolve na prática. Freire está no campo da prática histórica e social que é o campo que resolve a história. Mas devemos reconhecer que Freire precisa também de um pensamento crítico de validação fundamental (epistemologia) para aquilo que pensa. Essa tarefa ele não cumpriu em vida. Cabe a nós, os que assumimos seu legado como uma tarefa histórica, realizar esse movimento de explicitação, para conferir à sua prática já validada uma validação exaustivamente crítica do ponto de vista também dos fundamentos epistemológicos. (CASALI, 2008, p.12)

¹¹ Alípio Casali é filósofo, Doutor em Educação pela PUC-SP, Pós-Doutor pela Universidade de Paris, Professor e Pesquisador da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

CAPÍTULO III – AS CINCO CATEGORIAS NA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA: o sujeito; o trabalho; a práxis; a autonomia e a transformação social

3.1 A psicologia vigotskiana

Para Vigotski (2010) e seus principais colaboradores, Luria¹² e Leontiev¹³, a formação do psiquismo humano é o resultado de um processo de apropriação singular da experiência sócio-histórica que se dá durante todo o curso da vida, sendo ele, o psiquismo humano, determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento dos indivíduos na sociedade. Assim, o psiquismo deixa de ser compreendido como algo abstrato ou como um produto natural e universal do desenvolvimento humano, e passa a ser entendido como fenômeno histórico, fenômeno esse que se configura por meio da mediação da linguagem e das relações que caracterizam o cotidiano do sujeito.

Para Vigotski, o mundo psíquico que temos hoje, não foi, nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e ao modo de produção da existência que os homens constroem no decorrer da história da humanidade. (VYGOTSKI, 2010)

Vigotski viveu sob a marcante influência do marxismo e após a Revolução Russa de 1917, tornou-se um dos idealizadores da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski embasou suas ideias, precipuamente, em Marx e Engels, e viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução das dicotomias centrais que marcavam a psicologia daquela época. Assim, Vigotski criticou todas as escolas de psicologia, afirmando que “nenhuma delas fornecia as bases firmes e necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (VYGOTSKI, 1991, p.9). Ele se referia à crise na psicologia, impondo-se a tarefa de formular uma síntese das concepções antagônicas em bases teóricas completamente novas, bases essas que iriam contribuir para a elaboração de uma

¹² Alexander Romanovich Luria foi um famoso neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento na Rússia e um dos principais colaboradores de Vigotski.

¹³ Alexei Nikolaevich Leontiev psicólogo russo que a partir de 1924, depois de graduar-se em Ciências Sociais, aos vinte anos, passou a trabalhar com Vigotski. Foi relevante a sua participação na proposição de construção de uma psicologia cultural-histórica.

teoria psicológica sem dicotomia entre corpo e mente, subjetividade e objetividade e entre razão e emoção.

Um ponto central do método do materialismo histórico e dialético é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança constante devido à incidência de forças variadas determinantes do fenômeno. Este fundamento propiciou a Vigotski explicar a psique humana como um processo histórico em constante transformação manifestando-se como síntese de forças tanto internas (biológicas e psicológicas), como externas (do meio onde o organismo vive) que acabam por determiná-la. Para melhor explicar esse processo, Vigotski refere-se ao aparecimento das funções psicológicas superiores e sua diferença das funções psicológicas inferiores que representam o biológico, com base na sinalização. Somente a partir de suas atividades é que o homem constitui as funções psicológicas superiores mais complexas e históricas, da ordem do significado.

Portanto, ao compreender que os processos psicológicos básicos, vinculados à biologia animal, tem a possibilidade de se transformar em processos psicológicos superiores complexos determinados pelas ações do homem com o meio, Vigotski supera o paradigma da naturalização do psiquismo.

É assim que Vigotski torna-se “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10). Por meio de sua teoria histórico-cultural, torna-se possível a compreensão de que o homem ao transformar a natureza produzindo cultura, ou melhor, humanizando a natureza, concomitantemente transforma a si mesmo, pois a própria cultura tornar-se-á parte da constituição humana originando as funções psicológicas superiores.

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.

Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos Processos psicológicos elementares em processos complexos. O cisma entre os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais do comportamento poderia ser superado desde que se acompanhassem as

mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento. (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10)

Como em suas considerações sobre a origem das funções psicológicas superiores, ou das formas superiores de comportamento (lembrar, comparar, falar, pensar, memorizar, etc.) deveriam ser estudadas a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social em que vivem, Vigotski deixa claro a importância da educação na formação e desenvolvimento humano. Assim, ao preconizar que aprendizagem antecede desenvolvimento, Vigotski torna-se um pensador revolucionário, observando que não há desenvolvimento psíquico sem educação, evidenciando a relação necessária entre aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, segundo Vigotski (2001) o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano, pois essa relação de ensino-aprendizagem é que obriga o indivíduo a superar-se. Aqui, podemos verificar que a relação ensino/aprendizagem (junto ao trabalho) antecipa-se ao desenvolvimento humano.

Segundo Gadotti (1996), estudos recentes como os de Vera John-Steiner, mostram semelhanças entre as concepções de Vigotski e Paulo Freire, embora ambos tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes. A abordagem dos dois pensadores enfatiza aspectos fundamentais relativos a transformações sociais e educacionais que se interpenetram. A autora explica que logo depois da Revolução Russa, em 1917, Vigotski, ao visitar zonas rurais e fazendas coletivas, verificou diferenças entre as comunidades que já haviam passado por processos de alfabetização e as que não haviam ainda. Diferenças essas havidas entre as atitudes de indivíduos ainda intocados pelo letramento, e atitudes de indivíduos que já se apresentavam como que se transformando em “sujeito”, no sentido que Paulo Freire advoga.

As pessoas que não tinham experiências educacionais e sociais recentes relutavam contra o diálogo e a participação em discussões como pessoas críticas. Quando convidadas a fazer perguntas aos visitantes sobre a vida além da vila, respondiam: “não posso imaginar sobre o que perguntar... para perguntar você tem de ter conhecimento e nós só sabemos limpar os campos das ervas daninhas”. (GADOTTI, 1996, p.93)

Já os camponeses recém-participantes do processo transformador da revolução, tinham muitas perguntas: “Como podemos ter uma vida melhor? Por que

a vida do operário é melhor do que a vida do camponês?” (1996, p. 93). Gadotti continua com a contribuição da autora que afirma:

Esse tipo de mudança tem sido observado em vários contextos onde o povo começou a transformar sua realidade sócio-lingüística. Quando o povo se convence de que pode mudar sua própria realidade social e de que não está mais isolado, começa a participar. (GADOTTI, 1996, p.93)

3.1.1 Pressuposto básico: dialética

Vigotski atribui importância fundamental ao método dialético, que lhe permitiu estudar o fenômeno psíquico em transformação e em movimento, como fenômeno histórico, porque carrega em si sua contradição, podendo, assim, superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade.

Poderíamos dizer, então, que a essência do psiquismo é história, um processo em constante devir produzido por ele mesmo (mas não da forma como gostaria e com livre arbítrio). Um processo dialético, não harmônico.

A lógica dialética, a partir de Hegel (1770-1831), se contrapõe à lógica formal superando o seu princípio da identidade que diz: todo “ser” é idêntico a si mesmo e não pode ser o seu contrário, ou seja, o “não-ser”. Melhor dizendo, é princípio basilar dessa lógica que nada pode “ser” e “não ser” simultaneamente. (CHATÉLET, 1994 e SARTRE, 2002)

A lógica dialética explica o movimento pelo princípio da contradição, uma relação de contrários diferente de uma relação dicotômica. Nessa perspectiva o “não-ser” participa da formação do “ser”, negando-o e promovendo a síntese, o “vir-a-ser”. Assim, todo “ser” é “vir-a-ser”, movimento promovido pelas forças contrárias. De se observar que esse processo ocorre sem qualquer descontinuidade. (CHATÉLET, 1994 e SARTRE, 2002)

Na lógica dialética, todo objeto de estudo está em transformação e em movimento porque carrega em si sua contradição.

Ao observar que o *homo sapiens* tem como essência a processualidade histórica, isso dá ao gênero humano infinitas possibilidades de se constituir, porém com a ressalva de que, ao particularizar a existência de qualquer indivíduo concreto da espécie, este precisará se situar no tempo e no espaço, o que o obrigará a constituir-se de acordo com as determinações sócio-culturais pertencentes em tal data e local que ocorre sua existência. O que pressupõe uma sujeição às condições

sócio-históricas do meio em que nasce e vive. Assim como gênero ele tem infinitas possibilidades de se constituir (liberdade), mas como indivíduo concreto se submete (não-liberdade) às determinações sociais do seu tempo de existência que se faz presente como material para sua constituição. A escola pode ser uma força social nas duas direções: de colaborar à formação de “*assujeitados*” (determinados) ou “*sujeitos*” (autônomos), reproduzindo a alienação :

A forma inicial da consciência é, portanto, a alienação, pois os homens não se percebem como produtores da sociedade, transformadores da natureza e inventores da religião, mas julgam que há um *alienus*, um Outro (deus, natureza, chefes) que definiu e decidiu suas vidas e a forma social em que vivem. Submetem-se ao poder que conferem a esse Outro e não se reconhecem como criadores dele. E porque a alienação é a manifestação inicial da consciência, a ideologia será possível (...) (CHAUI, 2008, p.65).

Essa forma inicial de alienação de nossa própria condição pode ser preservada pelo próprio grupo dominante de uma época, na história do Homem, como estratégia de dominação e manutenção desse estado heterônimo e alienado, sendo a escola, uma instituição que, no Brasil, tende à reproduzir a alienação, conforme demonstra a literatura, especialmente, mantendo a distinção entre trabalho manual e intelectual e tratando o sujeito/criança unilateralmente.

Assim, procurar meios para superar essa situação de dominação e alienação dos homens é uma das principais preocupações da Psicologia Sócio-Histórica, compartilhada pela teoria educacional de Paulo Freire, pois ambas têm a preocupação com a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de suas potencialidades. Também, ambas destacam o trabalho como *práxis*, como condição necessária para tal superação. *Práxis* essa, que como veremos no terceiro capítulo, propiciará ao homem alienado entrar em contato com a realidade de sua opressão (que não é a mesma realidade ideologicamente apresentada), conscientizando-se e reconhecendo-se sujeito, para então, coletivamente transformar tal realidade.

3.1.2 As categorias em análise

De acordo com o objetivo da presente dissertação, iremos expor neste capítulo os temas principais da Psicologia Sócio-Histórica que acabam por fundamentar sua disposição crítica em relação às outras psicologias existentes.

Assim, tais temas principais serão representados por categorias, quais sejam: o *sujeito*; o *trabalho*; a *práxis*; a *autonomia* e a *transformação social*.

Contudo é muito importante advertir que esses pressupostos psicossociais não existem por si mesmos, como se fossem “coisas em si”, mas só existem porque estão dialeticamente imbricados na existência de todos os outros. Razão pela qual torna-se difícil e complexa a exposição didática de tais temas por meio da lógica formal. Portanto, não é demais lembrar que para melhor entendimento a lógica necessária é a dialética, como veremos a seguir.

3.2 Sujeito

3. 2.1 Homem e trabalho: sujeito transformador

Vigotski (1991) ao debruçar sua atenção sobre o psiquismo humano pretendeu uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Como se sabe, Marx foi o primeiro a dar, a este ponto de vista, uma análise científica da natureza do homem ser ao mesmo tempo natural e social, fazendo dessa descoberta um conhecimento de suma importância para a psicologia (LEONTIEV, 2004).

Vigotski, então, impulsionado pelo materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, buscou explicar como as características humanas se formam, não somente ao longo da história do indivíduo, como também ao longo da história da espécie humana. Por isso sua psicologia sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do homem tanto ontogeneticamente, quanto filogeneticamente.

Assim, Vigotski, apoiado em Marx e Engels, explica que a ferramenta criada pelo *homo sapiens*, no início dos tempos, é um produto e ao mesmo tempo instrumento da transformação da natureza, ao potencializar o homem na busca de suprir suas necessidades de sobrevivência. E, que ao utilizá-la, o hominídeo, além de continuar a transformar a natureza exterior a ele, com o uso do instrumento, transforma sua própria natureza (de *homo* a homem), desenvolvendo as funções psicológicas superiores e adquirindo habilidades e criando novos instrumentos como a linguagem.

Portanto, Vigotski considera que a criação e a utilização do instrumento, ao mesmo tempo em que, produziram o Homo sapiens, foram por ele produzidas, tornando-se características tipicamente humanas.

É por meio da atividade (trabalho) do homem com o mundo material, que ele constitui sua consciência e existência. É a matéria, a propulsora da tomada de consciência deste animal que no momento anterior ao trabalho detinha-se na noção concreta e fusionada com o meio natural em que vivia.

O homem, nos primeiros tempos, não destacava a natureza circundante, de si próprio. Ele não via nela um objeto e em si um sujeito destacado. Foi necessário, para isso, um largo caminho de abstração e distinção entre si e o mundo exterior; um processo de atividade multiforme, para serem criados no homem esses dois conceitos abstratos de sujeito e objeto. E nesse processo os instrumentos deviam ter desempenhado um grande papel. Os instrumentos, que servem ao homem para agir sobre a natureza, são na realidade colocados entre esta e aquele. São arrancados da natureza para sobre ela agirem. Os instrumentos são assim, um elo entre o homem e a natureza. E devido a isso pode o homem formar o conceito de “si” e do mundo exterior. (...) E quando o homem já pode ter um conceito do “si” e do “não eu”, também pode formar o conceito de outras coisas distintas (...) (TCKESSISS, 2010, s/p.)

Portanto, é o trabalho, que constitui a consciência humana, fazendo-nos entender que a consciência está intimamente ligada ao que existe no mundo, à natureza e à experiência. Porém, sem esquecer que este trabalho é uma atividade dialética, também chamada de *práxis*, ou seja, ao mesmo tempo que o homem forja seu instrumento ele também se constitui e se transforma. E, ao continuar construindo outros objetos, ele faz com que nesse movimento incessante, um constitua o outro. É o materialismo histórico e dialético permitindo a compreensão da formação do psiquismo humano concomitantemente à formação da matéria histórica do mundo humanizado.

Assim, quando o homem trabalha os substratos naturais, esses passam a carregar novos sentidos atribuídos pelos indivíduos trabalhadores, e a natureza é transformada em objetos com a capacidade de potencializar a ação do indivíduo que os utiliza, fazendo surgir o objeto chamado ferramenta. Tal objeto guardará em si, a potencialidade almejada pelo indivíduo que o criou, mediando e facilitando a atividade de suprir suas necessidades básicas vitais, e, por isso, originando, no próprio indivíduo, uma nova necessidade: a de saber e repetir o uso de tal ferramenta.

Assim, o indivíduo começa a produzir seus meios de existência através do trabalho, transformando a natureza ao invés de se adaptar a ela (e incorporando o produto deste trabalho em sua própria natureza). É a transformação do hominídeo, que ocorre ao mesmo tempo em que ele transforma a natureza: um fenômeno dialético que se dá nesta atividade metabólica do “ser” com o meio. E, segundo Marx (2013), tal via metabólica é o que fará surgir esse novo ser engendrado pela sua própria ação, o Homem.

3.3 Trabalho

É importante lembrar que, como já dito anteriormente, nossa compreensão de homem e de mundo é fundamentado no materialismo histórico e dialético e, que, portanto, o tema do *trabalho* que será discorrido aqui como uma das categorias da Psicologia Sócio-Histórica tem como significação a *práxis*. Práxis essa que, como veremos posteriormente, “não é atividade prática pura, mas sim o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 157), ou melhor, do trabalho intelectual e trabalho prático, material.

3.3.1 Trabalho, linguagem e significado

Vigotski também explicita que, da mesma forma que a ferramenta ao ser criada e materializada torna-se um instrumento mediador na relação do homem com o mundo para transformar o meio (ao mesmo tempo em que transforma o homem), a linguagem que surge devido à necessidade do trabalho que é social, acaba por funcionar semelhantemente. Mas vai além, tanto a linguagem como a atividade tem por gênese a capacidade de sinalização e a necessidade de sobrevivência.

O signo, que é a re-apresentação de um objeto, não mais exterior ao homem, mas na sua mente, torna-se o instrumento mediador entre o homem e o mundo. Permitindo-lhe transformar a natureza e a si, tornando ambos história. Portanto, mudanças históricas na vida material e social, que foram produzidas pelo homem (no caso o exercício do trabalho, produção do instrumento material), produzirão

mudanças na “natureza humana”, configurando sua essência histórica e dando origem à formação social da mente (VYGOTSKI, 1991).

Assim, o processo de trabalho envolve os homens na sua integralidade (necessidades, afetos, intercâmbio entre indivíduos, atividade), como se pode observar no ensinamento de Engels:

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. (ENGELS, 2000, p. 222)

Mais uma vez, faz-se notar a necessidade do aparecimento de algo novo a partir da atividade do trabalho: o surgimento dos embriões da linguagem, pois, a cada som emitido com o propósito de nomear um objeto, surge a capacidade de reter a imagem deste mesmo objeto na mente, que segundo Vigotski (1991), capacita o indivíduo de significar mentalmente o objeto da realidade material. E, neste processo de transpor o objeto que estava fora para dentro do seu psiquismo, o indivíduo acaba por libertar-se da realidade concreta imediata para manipular o mesmo objeto dentro da sua mente (como se originasse mais um órgão instrumental humano só que dentro da mente).

Segundo o materialismo histórico e dialético, é neste momento de gênese da consciência, que podemos entender sua formação social e a quão determinada ela é pela exterioridade (materialismo) e historicamente situada, contrariamente ao que afirma o idealismo que pressupõe a autonomia das ideias ao surgirem de forma espontânea na mente do homem como um processo natural. Contudo, por meio da compreensão dialética, Vigotski também afirmará que a consciência não é pura passividade na sua conformação, ou seja, consequência passiva da ação da matéria, podendo reagir sobre aquilo que a condiciona (reflexão, sentidos, percepção, etc.), ela não é massificada. Ele defende a singularidade e a criação apesar da determinação social. De qualquer forma, vemos aqui que a origem das ideias e da consciência está enraizada nas condições materiais em que o homem

age e, portanto, para o materialismo histórico dialético, as ideias não são as causas primeiras da ação do homem no mundo, pelo contrário, as ideias são efeitos da ação humana, que, concomitantemente, constituem-se também em causas de novas ações humanas.

A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações. A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX e ENGELS, 2004, p. 50)

Assim, conforme o homem trabalha, criando suas ferramentas que são objetos externos a ele com a função de provocar mudanças no meio, vemos também acontecer mudanças no próprio indivíduo com o surgimento de objetos internos: a re-apresentação (as ideias) desses objetos externos, só que agora no universo psicológico.

A capacidade de sinalização e a conseqüente criação e partilha de significados na atividade possibilita que o indivíduo opere mentalmente sobre o mundo, sem precisar da relação concreta com este.

Portanto, o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é mais um momento no desenvolvimento da espécie humana em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Vemos, então que os signos ampliam a capacidade de ação do homem no mundo, tornando a linguagem um dos principais instrumentos na formação do mundo cultural porque nos permite transcender a nossa própria experiência. É a linguagem, junto com os objetos criados pelo homem, que permitem a ele desenvolver os processos especificamente humanos além de passar adiante a cultura. “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”. (VIGOTSKI, 1991, p.21)

Portanto, para Vigotski, a capacidade de significar e simbolizar é a base dos processos psicológicos superiores que compõem a formação social da mente.

Contudo, essa libertação da materialidade física, apesar de permitir, historicamente, a emancipação do indivíduo, pode se tornar um instrumento potencial de alienação do homem pelo homem. Pois, como o signo passa a mediar a relação do indivíduo com o mundo, como uma ferramenta psicológica com a função de controlar ações e processos psicológicos, seja do próprio indivíduo ou de outros, passa também a constituir-se como sinais compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social formando a linguagem. Linguagem essa que permite não só a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social, mas também a interpretação de uma nova realidade construída a partir de interesses de uma classe dominante (já que a partir daí medeia todas as relações do homem) e das instituições, e das ideias, dentre elas destacamos a separação entre atividade intelectual e manual e a superioridade da primeira em detrimento da atividade material.

Vemos, então, que o signo ou a palavra não só é resultado do trabalho como *práxis*, como também são processos da mesma, pois no ato de conhecer o mundo, já com o pensamento verbal, os signos acabam por intermediar o processo de conhecimento e de interpretação do mundo. Assim, da mesma forma que Vigotski afirmou a importância da palavra como instrumento para o homem conhecer e agir no mundo de forma muito mais potencializada, de forma a emancipá-lo ou aliená-lo, veremos, posteriormente, nessa dissertação, que Freire semelhantemente irá dar especial atenção à palavra reproduzida para alienar ou palavra apreendida para transformar.

Portanto, a Psicologia Sócio-Histórica por ser materialista-dialética possibilita estender seu olhar para além da dimensão individual do psiquismo humano. Pois, para ela, o fenômeno psicológico não se constitui no homem, mas na relação do homem com o mundo sócio-histórico-cultural. Por isso analisa também os fenômenos criados historicamente pelo homem porque, por sua vez, participará da constituição de outros psiquismos humanos. Caso esse da Educação: uma das ferramentas de que a sociedade dispõe para a constituição dos seus sujeitos.

3.3.2 Trabalho e educação: elementos ontológicos do Homem

3.3.2.1 O Homem faz trabalho e o trabalho faz o homem

Como exposto no capítulo anterior,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 255)

Portanto, através do trabalho, o hominídeo transformará a natureza, adaptando-a as suas necessidades, ao invés de se adaptar a ela, fazendo-se destacar de outros grupos animais. E, ao se destacar da natureza como uma nova espécie animal, por realizar trabalho, também destaca o produto do seu trabalho da natureza, transformando-o ao imprimir-lhe novas características ou funções na busca de suprir suas necessidades.

Marx (2013, p.256) diferencia o processo de trabalho em três momentos simples: a atividade orientada a um fim (o trabalho propriamente dito), seu objeto e seus meios.

Marx cita esse último momento do trabalho, quando fala dos instrumentos, para mostrar que os homens "usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito" (MARX, 2013, p.256), ou melhor, o homem faz com que os objetos naturais afetem outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais sem intervir diretamente no processo: "É assim que o próprio elemento natural se converte em órgão de sua atividade, um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural (...)". (MARX, 2013, p.257)

Como já mencionado anteriormente, no momento em que o homem forja um instrumento, tal atividade é que lhe permitirá ter consciência (tomar conhecimento) de que ele é um sujeito separado do objeto. Tal ação, o trabalho, é que vai permitir que ambos (sujeito e objeto) destaquem-se de um cenário onde tudo está em fusão

com tudo, possibilitando ao indivíduo formar um “conceito de si” e um conceito de mundo exterior, ou seja: conceitos do “eu” e do “não-eu”.

Portanto, o trabalho que o indivíduo executou acabou por transformá-lo, constituindo, então, um novo “ser”, o ser da espécie humana. E, por ter sido constituído pela ação do próprio Homem, através do trabalho, ele não terá uma essência que o precede para caracterizá-lo. Mas, terá o trabalho como fundamento da sua existência, que a partir de então é uma existência constituída sócio-historicamente. Sendo, então, o trabalho elemento essencial na formação do *homo sapiens*.

Pode-se distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2004, p.44, grifos do original)

Podemos dizer que o Homem como indivíduo concreto necessita do trabalho como atividade mediadora para sua própria constituição. Ao trabalhar, produz transformações no meio, transformando a si mesmo em uma força produtiva, pois, nesse processo, desenvolve capacidades que antes não lhe eram próprias, tornando-se a partir do trabalho, proprietário de capacidades humanas. É por isso, que a mediação do trabalho (no homem concreto) potencializa ao infinito, as possibilidades de constituição humana (na espécie). Porque dependendo do tipo de trabalho, teremos constituições diferentes. O que nos permite pensar que a atividade do trabalho, é o próprio fenômeno do “vir-a-ser” do homem, e é, portanto, a escolha da atividade no mundo é que vai possibilitar a liberdade do homem ao se constituir. Assim, a liberdade humana não será dada, porém será o resultado da ação transformadora do homem, sendo o trabalho a condição da superação dos determinismos.

3.3.2.2 A indissolubilidade entre o trabalho e a educação

Ora, se a existência do homem, bem como sua constituição não são garantidas pela natureza, estas têm de ser produzidas pelos próprios homens. O que traz como consequência o fato de que o homem concreto da espécie não nasce

homem, mas forma-se homem ao longo de sua existência. Por outro lado, ao nascer, nada em sua natureza vai indicar o que é ou como ser homem e por isso ele precisará que outro homem o ensine a ser humano, e o ensine a trabalhar. Assim, parafraseando Saviani (2007), vemos que a origem da educação ocorre ao mesmo tempo em que a origem do homem.

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, 2007, p.154)

Vemos, assim, que o processo educativo é uma prática social fundamental e necessária para realizar nos sujeitos as características de seres humanos na configuração da existência humana individual e grupal.

Ao realizar trabalho, o homem produz seus meios de existência, ao mesmo tempo, que se torna uma força produtiva causando o desenvolvimento de um precipitado, no indivíduo trabalhador, deste metabolismo com o meio, com o social e com sua produção. Segundo Vigotski (1991), este é o cenário histórico da gênese do psiquismo humano, no qual vão se ancorando não só o saber-fazer suas ferramentas, como também as novas necessidades e novas habilidades surgidas no processo de “vir-a-ser” do indivíduo. É a formação social da mente (VYGOTSKI, 1991).

De acordo com estudos antropológicos, o fato do grupo dos indivíduos trabalhadores perceberem o aparecimento e desaparecimento dos indivíduos por meio da morte e nascimento, faz emergir uma necessidade, a de que a experiência acumulada, o “saber”, melhor dizendo, a cultura, deixe de existir somente para o indivíduo e seja organizado numa memória que permaneça no tempo histórico à disposição dos que vierem depois.

Todo o grupo social precisa de transmitir a sua experiência acumulada no tempo à geração seguinte, como condição da sua continuidade histórica. O facto de os membros individuais do grupo estarem sempre a renovar-se, seja pela morte, seja pelo nascimento, dinamiza a necessidade de que essa experiência acumulada, que se denomina saber e existe fora do tempo individual, fique organizada numa memória que permaneça no tempo histórico. (ITURRA, 1994, s/p.)

E, segundo o materialismo histórico e dialético, essa “memória” que acumula o saber fixar-se-ia também nos instrumentos criados pelo homem e que é através da atividade com tais instrumentos e dos processos educativos que a cultura se constitui e se perpetua no tempo e na história. Pela aquisição e exercício do uso da ferramenta, o homem se apropria das operações motoras fixadas em tais instrumentos permitindo o desenvolvimento de novas aptidões, novas habilidades, ou seja, de funções psicológicas, as quais irão “hominizar”¹⁴ o indivíduo, tanto no que diz respeito à esfera motriz quanto ao fenômeno intelectual cultural. Isto nos faz verificar que todo instrumento, seja ele material ou psicológico (como já mencionado anteriormente), é um meio de apropriação da experiência humana.

O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. (MARX, 2013, p.258)

Devemos, pois, nos atentar que, neste momento de formação do homem por meio da indissolubilidade do trabalho com os processos educativos, nos quais e pelos quais há o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, o trabalho é práxis, ou melhor, um trabalho sem divisão entre trabalho manual (prático) e o trabalho intelectual. Também devemos observar que a não cisão do trabalho convive com a não cisão das funções psicológicas.

Neste processo em marcha, o indivíduo sente a necessidade de compartilhar não só o uso da ferramenta criada por ele, mas todo o seu novo “saber” com outro semelhante. Isso quando percebe que, ao se potencializar com o uso do instrumento pode também potencializar o outro, e, ao potencializar o outro que vive no mesmo clã, acaba por potencializar mais ainda a si mesmo, porque, com essa ação forma-se um grupo instrumentalizado e potencialmente mais poderoso no enfrentamento da natureza para prover suas necessidades e ter maiores chances de sobrevivência com menor dispêndio de energia. Tal exercício de compartilhamento dessas novas conquistas e propriedades humanas para instrumentalizar e potencializar o semelhante e o grupo, como já citado acima, são os processos educativos (SAVIANI, 2007) que acontecem simultaneamente ao processo de trabalho. É de se observar que é um processo educativo social, em prol de todos, e não um processo

¹⁴ Para Leontiev (2004, p. 264), “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. Assim, hominização seria o processo que caracteriza a evolução dos hominídeos ao homem (*homo sapiens*).

educativo para potencializar um indivíduo em prol de produzir mais valia, como é atualmente. Aqui, podemos perceber que o homem reconhece e organiza suas forças como forças sociais.

Engels (2000) em seu texto *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, é quem afirma sobre a fundamental importância do desenvolvimento do trabalho, multiplicando os casos de ajuda mútua ao agir conjuntamente na sua realização, congregando os indivíduos e agrupando os membros em uma sociedade.

Muito mais importante é a ação direta — possível de ser demonstrada — exercida pelo desenvolvimento da mão sobre o resto do organismo. Como já dissemos, nossos antepassados simiescos eram animais que viviam em manadas; evidentemente, não é possível buscar a origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivessem congregados. Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (ENGELS, 2000, p. 221)

É o indivíduo trabalhador que, ao formar-se trabalhando, compartilha sua formação com seu semelhante ao trabalharem juntos. Ao compartilhar experiência e trabalho, por meio desse processo educativo, o homem forma o homem e a si.

A indissolubilidade do trabalho e educação acaba por constituir não só o homem, mas também o mundo dos homens, a sociedade, evidenciando o fato da socialidade e da educação participarem dos fundamentos ontológicos do ser humano.

Saviani (2007) reforça o entendimento de que o processo educativo surge como indissociável da atividade do trabalho, permitindo-nos a compreensão de que é, juntamente com o trabalho, fundamento ontológico-histórico do Homem.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p.154)

E ele continua:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação, diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2000, p. 18)

Assim, é possível perceber então que, se o trabalho significado como práxis é ontológico do homem juntamente com os processos educativos, esses, portanto, são também práxis, como Freire explicita claramente em sua teoria educacional.

3.3.3 A divisão histórica entre o trabalho e a educação

Como já vimos, a educação não se separa do trabalho e ambos se voltam ao desenvolvimento humano e configuração da história. Trabalho e aprendizagem se dão simultaneamente (SAVIANI, 2007), sendo que o motivo do ensino de um homem para o outro homem era a satisfação de uma necessidade. E tudo se dava ao mesmo tempo, enquanto a motivação era suprir a necessidade humana, debruçava-se sobre a realidade, obtinha o domínio real e material sobre a natureza, e subordinava suas leis ao proveito humano. Ou seja, aos desígnios ou projetos humanos de trabalho. Exercício esse próprio de desenvolvimento da autonomia do sujeito. Assim, enquanto trabalhava, o homem aprendia, desenvolvia-se e desenvolvia o real constituindo não só a natureza mediada, mas também um novo homem.

No ato de trabalhar, o objeto de conhecimento é a realidade a ser transformada, o método o próprio trabalho que concomitantemente transformava o meio e o homem adquirindo conhecimento e produzindo transformações.

A lei básica da educação e a lei da formação dos reflexos condicionados falam da mesma coisa. Se posteriormente queremos obter alguma relação entre esses ou aqueles acontecimentos ou fatos, por um lado, e determinada reação do homem, por outro, devemos também no processo de educação unir todos esses elementos. (VIGOTSKI, 2010. p. 270)

De acordo com Marx, o trabalho é a base da organização da sociedade humana, e, que, dependendo dos modos de produção e das relações de produção teremos organizações sociais diferentes construindo a história da humanidade.

Portanto, o modo de produção da vida material do homem - sua economia -, condiciona sua vida social, política e espiritual.

Ainda segundo Marx e Engels (2004), as comunidades primitivas caracterizavam-se por uma economia coletora e caçadora e sua produção dava-se na recolha dos bens da natureza. O trabalho era essencialmente cooperativo sendo repartido por sexo e idade. Utilizava-se de instrumentos ainda muito rudimentares, e o que era produzido, dividia-se igualmente entre os membros da comunidade. Portanto, havia uma divisão natural do trabalho por causa das propriedades físicas dos indivíduos, ou melhor, das características fisiológicas das forças produtivas constituídas por essa economia, pelo número de membros da comunidade, etc.

Com a criação e aperfeiçoamento das ferramentas no exercício de domínio da Natureza, e o acúmulo de conhecimentos, surge a descoberta da agricultura e da pecuária e o homem aprendia, trabalhando, isto é, educava-se no trabalho, transformando a natureza e a si. Nesse processo, o homem deixa de ser nômade e coletor, tornando-se sedentário e produtor e mais tarde proprietário. A divisão do trabalho, que era entre os sexos, inicialmente, vai se tornando mais complexa, por especialidades: atividades agrícola, pastoris, criação de instrumentos de metais, até a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Também, deixa de produzir somente para a subsistência de si e do coletivo e passa a produzir para vender, obter lucro.

O homem, ao incrementar suas forças produtivas passa a produzir mais do que era capaz de consumir, surgindo aí a possibilidade de alguns se apropriarem desse excedente de produção como forma de obter poder social. Surgindo, então, um novo elemento que acabou por determinar uma insólita configuração da estrutura econômica até então alcançada: a propriedade privada.

Todos os modos de produção que existiram até o presente só procuravam o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata. Não faziam o menor caso das conseqüências remotas, que só surgem mais tarde e cujos efeitos se manifestam unicamente graças a um processo de repetição e acumulação gradual. A primitiva propriedade comunal da terra correspondia, por um lado, a um estágio de desenvolvimento dos homens no qual seu horizonte era limitado, em geral, às coisas mais imediatas, e pressupunha, por outro lado, certo excedente de terras livres, que oferecia determinada margem para neutralizar os possíveis resultados adversos dessa economia primitiva. Ao esgotar-se o excedente de terras livres, começou a decadência da propriedade comunal. Todas as formas mais elevadas de produção que vieram depois conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas. Em conseqüência, os interesses das classes dominantes

converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos. Isso encontra sua expressão mais acabada no modo de produção capitalista (...). (ENGELS, 2000, p. 225)

Surge, então, uma cisão nos interesses comunitários, conflito de interesses que vão marcar a organização social, encoberto pela alienação. Segundo Marx (2010), o estabelecimento da propriedade privada é a manifestação da vida humana alienada, porque, quando um grupo se apropria de algo que antes era propriedade comum, este grupo aparta a comunidade daquilo que era dela naturalmente, roubando-lhe a oportunidade de desenvolvimento através do que lhe foi subtraído.

(...) mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir de sua realidade também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 2004, p.52)

A partir desta cisão em classes distintas aparecerão movimentos de oposição, onde não haverá mais potencialização das partes, mas expropriação de poder de uma classe pela outra. Entendendo poder como capacidade de realização de trabalho (GUARESCHI, 1998). Essa nova classe dominante não mais executará a atividade de trabalho para manter sua existência. Mas, sobreviverá por meio da expropriação do trabalho da classe dominada, da exploração da sua mão-de-obra, e da iníqua e desproporcional distribuição da produção, originando a desigualdade social.

Essa divisão social do trabalho afeta a sociedade como um todo e aos homens também. Seu desenvolvimento será unilateral e, portanto, empobrecido porque reduzido da sua potencialidade de se desenvolver dentre várias possibilidades que sua genericidade oferece.

“A primeira coisa que a desmesura do poder promove é a quebra do comum no plano jurídico, político e subjetivo, como o que ocorre no capitalismo (...)”. Ao se apropriar privativamente dos meios e da produção, o homem gerou o fenômeno da divisão do trabalho (divisão esta, porque se separou o produtor dos meios e da sua produção), e, portanto, da cisão social e, conseqüentemente, da divisão da educação (SAWAIA, 2014, p.18).

Então, com o advento da propriedade privada, tornou-se possível à classe dos proprietários, viver sem trabalhar (SAVIANI, 2007). Porém, como o homem não se constitui sem o trabalho (é ontológico do Homem), a classe dos proprietários vai

viver do trabalho alheio, fazendo surgir a expropriação de execução do trabalho da classe dos não-proprietários. Estabelecendo a exploração do homem pelo homem, isto é, relações assimétricas de poder.

Cabe lembrar que as necessidades humanas também são históricas, também se transformam, se substituem no processo eco-social-histórico. Pois, se o homem transforma a natureza e se transforma concomitantemente, nesse processo, suas necessidades também se alteram junto com as transformações das condições objetivas diferentes para cada uma das classes, emergindo contradições entre os homens.

É imperativo abordar que paralelamente à divisão de classes e à divisão do trabalho a escola torna-se instrumento de reprodução da desigualdade.

Inicialmente, a escola surge, como uma instituição educativa só para aqueles que tinham tempo livre (SAVIANI, 2007). A escola, então, surge primeiramente como lugar de ócio, desenvolvendo uma forma específica de educação centrada nas atividades intelectuais, lúdicas, e na arte da palavra para o pleno desenvolvimento da oratória e conseqüente poder político, já que esta classe não tinha mais o trabalho prático como órgão formativo/educativo desses homens.

Diante disso, é de se perceber que o processo educativo que antes acontecia concomitante ao trabalho, isto é, que existia por meio da indissolubilidade do trabalho físico e do trabalho mental criativo, divide-se entre trabalho intelectual e trabalho manual e concreto. E, assim a escola (instituição educativa) passa a existir como um instrumento de perpetuação da separação da educação (compreendida como trabalho intelectual) para os dominantes e o trabalho (entendido como trabalho manual e concreto) para os oprimidos.

A divisão do trabalho em trabalho físico e trabalho mental aconteceu em uma época em que ambas as funções psicológicas, indissolivelmente fundidas em único ato de trabalho, por força da diferenciação social foram divididas entre diferentes membros da comunidade. A uns couberam apenas as funções de organização e comando; a outros, apenas as funções executivas. (VIGOTSKY, 2010, p. 255)

Vimos, portanto, que, com a divisão do trabalho originada pela apropriação privada de uns homens daquilo que era comum a todos, o trabalho se dividiu em trabalho intelectual reservado apenas à classe dominante e trabalho manual executor para a classe dominada e, portanto, oprimida porque sem liberdade de pensar, realizar e desenvolver-se. Logo, com a divisão do trabalho, este passa

historicamente a não ser mais práxis produtiva/criativa capaz de desenvolver o homem sujeito e autônomo. Porém tal trabalho que agora unilateral, passa a ser alienante e alienador de homens.

3.4 Práxis

Como contraponto à divisão social do trabalho, Marx e Engels (2007) falam em práxis para indicar que o marxismo é uma filosofia da ação transformadora e revolucionária, é a práxis que fundamenta o materialismo histórico dialético, pois é por meio dela que Marx crítica e supera, historicamente, as concepções antagônicas de conhecimento: o materialismo tradicional e o idealismo.

3.4.1 Práxis: unidade indissolúvel do pensamento e da ação

Segundo VÁZQUEZ (2007), a *práxis* “não é atividade prática pura, mas sim o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação” humana (p. 157), ou melhor, do trabalho intelectual e do trabalho prático material.

Para Marx, o conhecimento só existe na prática e por meio da prática, conhecimento este de uma realidade que acaba por perder sua existência imediata para ser uma realidade mediada pelo homem, uma realidade social e histórica e, portanto, em constante transformação.

Parece ficar claro, o porquê desta filosofia da *práxis* ser chamada de filosofia da ação, pois se torna a única filosofia capaz de transformar a realidade, ao invés de simplesmente contemplá-la, explicá-la e justificá-la como fazem todas as outras existentes. A filosofia da *práxis* não aceita a realidade como é para somente interpretá-la reduzindo-a ao pensamento, mas faz a conexão da filosofia com a ação, com a prática rompendo com toda a filosofia tradicional, renunciando o mundo como objeto de interpretação e o colocando como objeto de ação do homem, de sua atividade prática e, portanto, como objeto de sua transformação. A filosofia da *práxis*, assim, se posiciona como uma tentativa do homem desenvolver e revolucionar o real. Desenvolvendo, também, ao mesmo tempo, o próprio homem.

Segundo Vázquez (2007), Marx não exclui a teoria/filosofia, porém, a rejeita quando não estiver integrada na *práxis*, como mera interpretação da realidade a serviço da aceitação do mundo como ele é, o que não contribui para sua transformação. Então, nem mera teoria nem mera ação prática, mas unidade indissolúvel das duas. Nem mera consciência ativa, determinando o objeto de conhecimento, nem mero objeto da ação determinando o conhecimento do sujeito passivo.

Como já vimos, a categoria da *práxis* “não é atividade prática pura, mas sim o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 157). Por isso, a *práxis* será sempre atividade, porém nem toda atividade é *práxis*. Assim, o autor explicita atividade de maneira ampla e geral como um fenômeno que se opõe à passividade, mas que não se identifica com a atividade dialética da *práxis*, atividade esta especificamente humana:

Por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada. Justamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico, ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. (VÁZQUEZ, 2007, p. 219-20)

Para facilitar nosso entendimento, o autor exemplifica:

Nosso conceito de atividade é suficientemente amplo para que englobe, por exemplo: em um nível físico, as relações nucleares de determinadas partículas que levam à transformação dos elementos em seu conjunto, ou a atividade de um órgão em particular (...) O homem também pode ser sujeito de atividades – biológicas ou instintivas – que não ultrapassam o nível meramente natural e que, portanto, não podem ser consideradas como especificamente humanas.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 220)

Assim, Vázquez (2007) afirma que o trabalho como *práxis*, apesar da aparência ser de um trabalho manual, acaba por implicar a intervenção da consciência (trabalho intelectual), graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos distintos: como resultado ideal (manipulado na mente, projeto) e como produto real:

A atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. (...) Esse modo de articulação e determinação dos diferentes atos do processo ativo

distingue radicalmente a atividade especificamente humana de qualquer outra que se encontre em um nível meramente natural. Essa atividade implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real. (VÁZQUEZ, 2007, p. 220-1)

O autor também observa que, em virtude da antecipação do resultado real que se deseja obter, a *práxis* é atividade especificamente humana porque tem caráter consciente (ação da consciência), e explica que todo esse processo se desenvolve em um jogo dialético contínuo entre as diferentes ações entrelaçadas, intelectuais e sensível-manuais, para que o resultado real (efetivo) torne-se adequado intencionalmente ao resultado ideal (fim ou projeto idealizado).

3.5 Transformação

3.5.1 Transformação e práxis

Transformação na concepção vigotskiana está atrelada ao trabalho, portanto pode ser entendida como *práxis*, por isso, buscamos referência em Vázquez (2007) que aprofunda as ideias marxistas sobre essa categoria.

É importante observar que resultado ideal, ou fim a se cumprir, orientando e regulando o trabalho manual e concreto durante o processo da *práxis*, não significa idéias como que surgidas de forma autônoma e espontânea na mente humana. Como já mencionado anteriormente a origem das ideias, e da consciência, está enraizada nas condições materiais em que o homem age, e, não contrariamente como acreditam os idealistas, que as ideias surgem autonomamente na mente do homem como um processo natural. Portanto, para o materialismo histórico dialético, as ideias em si não são as causas primeiras da ação do homem no mundo. As ideias são efeitos da ação prática humana, mas que, ao mesmo tempo, constituem-se também em causas de novas ações humanas.

Já vimos também que para Vigotski, o homem é capaz de sinalizar libertando-se da realidade concreta imediata em virtude da capacidade que desenvolveu de significação que, por sua vez, também capacita a consciência humana não ser pura passividade na sua conformação, ou seja, consequência

passiva da ação da matéria, podendo reagir sobre aquilo que a determina tornando a consciência ativa e permitindo uma relativa autonomia do trabalho intelectual.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 255-6)

É a atividade humana que promove a transformação. Segundo Vázquez, toda *práxis* é uma atividade humana que se orienta conforme um projeto que só existe por meio do homem como produto de sua consciência e vivência. E este projeto, ou fim a cumprir, começa a existir no instante em que o homem sente-se insatisfeito com suas condições materiais e concretas do meio em que vive. Por isso, tal projeto é uma expressão humana diante da realidade que o sujeito deseja negá-la *idealmente* para depois transformá-la *realmente*. Assim, pelo fato do homem traçar fins (projetos), transparece sua capacidade de negação de uma realidade efetiva e de afirmação de outra, que ainda não existe para poder transformar aquela. Então, o fim ou projeto acaba por prefigurar idealmente o que o homem ainda não conseguiu alcançar no mundo concreto. É o que Vázquez explica quando observa:

Se o homem vivesse em plena harmonia com a realidade, ou em total conciliação com seu presente, não sentiria a necessidade de negá-los idealmente nem de configurar em sua consciência uma realidade ainda inexistente. (...) Mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente. Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim, da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de fins em nenhuma forma de atividade, incluindo, certamente, a prática material. (VÁZQUEZ, 2007, p. 222)

Na atividade humana se imbricam pensamento, criação, sentimento e ação, pois é atividade teleológica, o ato de traçar um projeto baseado na realidade conhecida, balizado por uma negação ideal de tal realidade porque não satisfatória e, portanto, um resultado ideal de uma realidade que ainda não existe, o que pressupõe uma antecipação do futuro aliada a um compromisso com a realidade e a vontade (afeto) de transformá-la, derrubando a ideia de referencial teórico neutro.

Portanto, a ideia de *práxis* lembra que:

Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de um fim, ou série de fins que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade; por sua vez, como já assinalamos, os fins que a consciência produz levam em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva sem a qual tais fins nunca poderiam ganhar chão, isto é, realizar-se. Por outro, todo fim pressupõe determinado conhecimento da realidade que ele nega idealmente, e nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia tão pouco se desvincular do conhecimento. (VÁZQUEZ, 2007, p. 224)

Portanto, não podemos falar em práxis teórica, é preciso também atuar praticamente em uma materialidade histórica que exista independentemente da consciência do sujeito. O sujeito prático só existe mediante uma esfera que não seja mera projeção de sua subjetividade. Por outro lado, “transformar o mundo não é só compatível com uma reflexão da dimensão subjetiva, como é impossível sem ela”. (SAWAIA, 2014, p. 5)

(...) a atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produto). (VÁZQUEZ, 2007, p. 263)

Transformação social, portanto é atividade prático-crítico revolucionaria, está atrelada à ideia de criação, imaginação e desenvolvimento.

3.6 Autonomia

3.6.1 Autonomia e liberdade

Vigotski não reflete diretamente sobre autonomia, mas sobre liberdade, que para ele está atrelada à criação de instrumentos materiais e simbólicos e seu desenvolvimento para permitir ao homem libertar-se das leis da natureza (SAWAIA, 2014).

Portanto, para ser transformada, a realidade precisa ser conhecida, isto significa que a ação se relaciona tanto com o objeto existente quanto com o imaginado e a ser produzido.

Assim, enquanto o homem conhece a realidade, em um movimento dialético, a nega idealmente criando um projeto de substituição da parte ou do todo que não o satisfaz, para assim, tal resultado ideal poder orientar suas ações físicas na concretização do mesmo, tornando-o resultado real. Então, vemos aqui, que a práxis

pressupõe autonomia - a liberdade de transformá-la ou mesmo de criá-la. Como já mencionamos anteriormente, é a práxis criativa transformadora (o trabalho) que carrega em si a liberdade do homem.

Se rememorarmos Marx (2013) podemos inferir autonomia de seu conceito de trabalho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 255)

Diferentemente do animal, o homem não se submete ao objeto, mas o analisa para entender suas leis no intuito não de destruí-lo, mas de apreender sua legalidade para poder transformá-lo. O que podemos observar é que o homem nesse movimento apropria-se do objeto e de suas propriedades, transformando-se também:

Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255)

Como se pode observar, o homem é um ser capaz de ultrapassar limites naturais e existentes, não porque estes não são considerados, mostrando uma onipotência humana e autonomia do Espírito, mas porque o homem é um ser que se origina, desenvolve-se, conhece e age fundamentado na ação sobre o mundo material. Tal movimento dialético representa o processo da práxis que é concomitantemente subjetiva e objetiva, ideal e material, dependente e independente de sua consciência em uma unidade indissolúvel. É o trabalho material, prático imbricado com o trabalho intelectual produzindo tanto o desenvolvimento do real, quanto o desenvolvimento do homem.

Então, como já vimos reiteradamente, são as condições materiais em que o homem vive e suas necessidades os determinantes para o surgimento da *práxis* (trabalho) e do homem. E, que é no conjunto dessa totalidade que o homem

transforma o meio buscando impor suas leis às leis naturais já existentes, objetivando-se e constituindo-se ao mesmo tempo. Portanto, é nessa criação de leis humanas durante o exercício do trabalho e a sua objetivação no mundo material que se dá a autonomia.

Etimologicamente, autonomia vem de *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), permitindo a significação de: o poder de dar a si a própria lei. Autonomia não é sinônimo de auto-suficiência, já que não se aplica ao homem que compreendemos como um ser que necessita do outro homem, do meio e da materialidade para existir.

A autonomia¹⁵ é conceituada de maneiras distintas pelos filósofos, mas o conceito que mais se aproxima do sentido que essa dissertação quer explicitar é a contida na práxis.

Enfim, de acordo com a análise feita sobre autonomia neste subcapítulo, compreendemos que ela é a face subjetiva da práxis, que envolve conhecimento, ação e criação. “(...) práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade (...)” (VÁZQUEZ, 2007, p.265). Ela está ligada às seguintes características da criação, quais sejam: unidade indissolúvel do trabalho intelectual e do trabalho material no processo prático; imprevisibilidade do processo e do resultado; e, unidade e irrepetibilidade do produto.

A práxis criadora fundamenta-se em um exercício de inovação, pois, a criação ou o resultado objetivado não se adapta plenamente a um projeto (lei previamente traçada). Tal resultado surge como um produto novo e único, imprevisível em relação ao resultado ideal inicial. Porém, o novo não deve ser entendido aqui como determinado de forma intransigente, inexorável, mas modelado de acordo com as possibilidades dos elementos preexistentes. Não se cria algo novo senão a partir do que já existe (VIGOTSKI, 2009), porém, não basta o preexistente para produzi-lo; é necessário então tanto a intervenção da consciência quanto a prática humana. Portanto a criação só existe propriamente como atividade específica humana,

¹⁵ Segundo o *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* de André Lalande (1999), autonomia diz da condição de uma pessoa ou de uma coletividade que determina ela mesma a lei à qual se submete, ou melhor, dá a si mesma seus princípios de ação. E, estendendo sua significação também afirma estado de liberdade oposto ao estado de servidão ou heteronomia, isto é, obediência sem crítica às regras de conduta sugeridas por uma autoridade exterior. Contudo, Lalande (1999), complementa que o indivíduo autônomo não vive sem regras, mas apenas obedece às regras que ele escolheu depois de examiná-las.

mostrando que o *homo sapiens* não é só fruto do determinismo, mas é também sujeito determinante ao realizar a práxis (trabalho), como já visto anteriormente.

Vázquez (2007) explica que

(...) a perda inevitável do fim original em todo o processo prático verdadeiramente criador não significa a eliminação do papel determinante que o fim tem em tal processo (...) Trata-se, porém, do mesmo modo, de uma lei que só podemos descobrir quando o processo chega a seu fim. (...) É, portanto uma lei que não poderia ser identificada com a que começou a reger os primeiros atos práticos. Essa subordinação da totalidade do processo criador a uma lei que apenas *a posteriori* pode ser descoberta, dá à lei em questão, ao processo prático por ela regido e, finalmente, a seu produto um caráter único, imprevisível e irrepitível, que é justamente a característica de toda verdadeira criação. (VÁZQUEZ, 2007, p. 269)

Embora Vázquez não fale sobre autonomia, entendemos que ela é dimensão fundamental da práxis, por meio do processo de intervenção da consciência do sujeito, escolhas, opções e, portanto, determinação da sua própria lei ao produzir sua nova realidade. Vale observar que a autonomia é relativa ao processo prático que necessariamente exige trabalho intelectual e trabalho prático e real, concomitantemente. E, que é esta autonomia que põe o homem em movimento e que, portanto, faz dele homem sujeito histórico.

Mas, o homem não vive em um constante estado criador, pois, ele cria a partir de uma necessidade, mas ele imita e repete. Consequentemente, vivemos em um constante estado de alternância entre a práxis criativa e reiterativa. Ressalta-se que a prática reiterativa, quando supera e bloqueia a criativa torna-se negativo para o desenvolvimento da autonomia. É o que, na educação, se apresenta como conteudismo.

Na atividade imitativa há o rompimento da unidade do processo prático porque o fim, ou o projeto, preexiste de um modo acabado em relação a sua realização e o resultado real só existe por sua adequação ao ideal. Este, por sua vez, já se encontra acabado de antemão, imutável por que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático. A lei que rege o processo prático já existe com anterioridade, sobrando pouca margem para o imprevisível, posto que o planejamento e a realização se identificam. Fazer é imitar outro fazer, é repetir, bastando sujeitar-se à lei já conhecida por caminhos já explorados. Não há atividade teleológica por meio do desenvolvimento de um projeto, nem estabelecimento de

suas leis na sua produção e tampouco criação. Então, ela favorece a heteronomia¹⁶ e a alienação, que representam a separação havida entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ou seja, um trabalhador autômato, que produz o que não serve aos seus interesses. Essa atividade imitativa, quando realizada ininterruptamente pelo homem, mostra-nos um sintoma de desumanização, pois nela o homem torna-se obrigado a desgarrar-se de seu mundo e, suspenso nele, funciona como uma força produtora de um mundo que não lhe diz respeito. O homem torna-se um ser de acomodação ou do ajustamento, faltando-lhe a marca da liberdade, o que o impede de saber

(...) que a atividade que rege as modalidades do processo prático é sua, e que, além disso, é uma atividade procurada ou desejada por ela [sua consciência] A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos denominá-la *consciência da práxis*. (VÁZQUEZ, 2007, p. 293)

Melhor dizendo, a práxis reflexiva permite ao indivíduo trabalhador ter consciência de sua *práxis*, de que, além de ser o legislador de sua produção, ele também se transforma e se desenvolve com o trabalho que produz.

O que está impedido, como já dito, pela divisão e especialização do trabalho, exigidas pelas relações de produção do sistema capitalista e pelo próprio desenvolvimento técnico, que se convertem em uma divisão do próprio homem que põe todo seu *ser* a serviço de uma única atividade tornando-se um ser unilateral, perdendo sua abertura (liberdade) para desenvolver-se por meio de várias outras atividades no mundo, e com o mundo. O homem deixa de ter uma formação omnilateral, porque tolhido da sua capacidade de se desenvolver dentre várias possibilidades, segundo Marx, perde sua possível riqueza, e se torna unilateral, promovendo sua miséria e pobreza em seu desenvolvimento humano. Assim, ele é tolhido em sua capacidade de reflexão.

Estas reflexões indicam que, para o sujeito ser autônomo ele precisa produzir sua existência como práxis, o que significa não dividir trabalho intelectual de trabalho material, prático. Práxis essa que segundo Vázquez (p.157) “não é atividade prática pura, mas sim o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação” de forma dialética.

¹⁶ Como veremos em capítulo posterior, essa atividade imitativa é que caracteriza a educação como instrumento ideológico da classe dominante e que Freire nomeará de educação bancária.

São essas as reflexões que motivaram a presente pesquisa, orientada pela concepção de que a Educação tem potencial para enfrentar e resistir à cisão do trabalho manual e intelectual que obstrui o desenvolvimento humano integral - omnilateralidade, buscando sustentação teórica na teoria que orienta a pesquisa e na obra de Paulo Freire.

Como fala Saviani:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação, diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2000, p. 18)

Mas como fazê-lo se ela também é atravessada pela divisão e unilateralidade?

Conforme já mencionado anteriormente, a educação, como elemento ontológico, só existe com o trabalho e o homem, e, em qualquer relação que o homem estabeleça com outros homens a educação existe aí, mas foi excluída desse processo com a divisão do trabalho.

Por isso, aproveitando a citação de Saviani, que conceitua o processo educativo de forma geral e ontológica, é que podemos entender como a instituição de ensino (a escola), torna-se bloqueadora da autonomia, a partir de um processo que é ontológico. Bloqueada, mas não extinta, podendo ser potencializada pela educação como práxis.

O educador Paulo Freire, como analisaremos logo adiante, propõe uma práxis social (teoria e prática educacional), que visa justamente intervir neste impasse. Práxis essa que une trabalho e educação com o propósito de contribuir como um dos determinantes para uma nova realidade social e um novo homem, não de forma ingênua, mas otimistamente crítica.

CAPÍTULO IV – AS 5 CATEGORIAS NA TEORIA EDUCACIONAL FREIRIANA: o sujeito; o trabalho; a práxis; a autonomia e a transformação social

O presente capítulo busca analisar duas obras do pensador e educador Paulo Freire, quais sejam: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia*. Obras essas escolhidas por apresentarem elementos que julgamos estarem fundamentadas na filosofia da *práxis*, isto é, no materialismo histórico e dialético. Apesar de também apresentar elementos que a transcendem, transformando o trabalho desse educador em uma obra marcada pela sua originalidade. Portanto, não é demais lembrar que o objetivo desta dissertação é identificar nessas duas obras os temas fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica, quais sejam: o *sujeito*, o *trabalho*, a *práxis*, a *autonomia* e a *transformação social*.

Tem sido polêmico discursar sobre as bases epistemológicas da teoria de Freire, apesar de que nenhum intérprete desse autor pode até agora, afirmar que ele não teria sofrido qualquer influência do marxismo. Mesmo assim, parece haver muitos autores que secundarizam essa influência, procurando afastá-lo desse universo político e ideológico de cunho marxista. É de se acreditar que o próprio Paulo Freire não admitiu seus fundamentos de forma clara, provavelmente por causa das lutas ideológicas e do estigma que o marxismo sempre carregou e que ainda carrega. Apesar de que, como se mostra neste trabalho, sua teoria educacional apresenta fundamentos no materialismo histórico dialético e que, infelizmente não é muito estudada e analisada aqui no Brasil.

Contudo, é de se observar que muitos estudiosos da obra de Paulo Freire afirmam não ser importante identificar em seu pensamento uma corrente filosófica. Isso devido aos seus deslocamentos epistemológicos no decorrer da construção de seu pensamento educacional. Contudo, é de se admitir ser necessário evidenciar e explicitar os pressupostos fundamentais de sua teoria para que as práticas de seu método educacional sejam realmente realizadas na forma em que pretendeu o autor. Excluindo, assim, a possibilidade de trair seu pensamento e sua intenção final, quais sejam: propiciar condições para que o homem concreto da atualidade se torne sujeito autônomo e, coletivamente, realize transformação social de forma ética e justa.

Em favor daqueles que como nós admitem a forte influência de Marx nas obras de Freire, trazemos trecho da entrevista que ele concedeu à TV PUC, em 17 de abril de 1997 (menos de um mês antes de sua morte), quando já não se sentia ameaçado por admitir haver se fundamentado nos fundamentos marxistas:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues, aos córregos, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses e favelados, eu confesso, sem nenhuma choringas, que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece quando eu chego lá, a realidade dura do favelado e do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação de que falei antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Sempre digo “Não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx?” Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal! Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. Então que os jornalistas europeus, em 70, não entenderam a minha afirmação. Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. As leituras que fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundaneidade a procura de Cristo na transcendentalidade. (FREIRE, 1997)

4.1 A práxis de Paulo Freire: ação (vivência), reflexão (teoria) e ação (prática)

Como já vimos, no capítulo segundo dessa dissertação, o principal campo da reflexão e da prática pedagógica de Paulo Freire foi esboçado dentro de uma etapa histórica brasileira constituída no período desenvolvimentista da década de 1960. Sabemos que nesta época houve vários mecanismos políticos, sociais e culturais de mobilização e conscientização das massas, e o movimento de educação foi uma dentre essas várias formas de mobilização adotadas no Brasil. Este esforço de mobilização, realizado particularmente no último período do governo Goulart, apenas começava a sugerir a necessidade de organização de massas para a ação. Porém, quando ocorreu a queda do regime populista que o havia possibilitado, toda essa mobilização ficou estagnada na difusão dos seus princípios, reduzindo-se a uma atmosfera ideológica, faltando condições e tempo para se criar uma verdadeira ideologia de ação popular. Por isso tal esforço não conseguiu passar a diretivas práticas de alcance político geral (WEFFORT, 2014).

Contudo, Freire não se estagnou, pois mesmo exilado ele sistematizou uma ideologia de ação que acabou se concretizando, tempos depois, na forma de uma *Pedagogia do Oprimido* (2005). Portanto, são esses determinantes sociais, político-

econômicos do surgimento desta teoria educacional libertadora gestada enquanto seu autor estava exilado.

Segundo Weffort (2014), a compreensão de uma pedagogia criada como uma prática para a liberdade, como é a pedagogia do oprimido, em sua dimensão prática, política ou social, requer clareza quanto a um aspecto fundamental:

(...) **a idéia da liberdade** só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil — semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo — poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida. (WEFFORT, 2014, p.15)

Logo, só existe essa pedagogia porque existe a classe de oprimidos, senão não teria necessidade dela. Tanto o oprimido quanto essa pedagogia são produtos históricos que podem e devem se transformar. E, só existem seres oprimidos porque constituídos por uma sociedade opressora mantenedora de uma condição de relações de poder e dominação. Relações essas devido ao imperialismo do capital e sua lógica de exploração, que desde a época de colonização até os dias atuais, os países do Terceiro Mundo vivem.

Assim, Freire se preocupou em solidarizar teoria com prática no intuito de conseguir uma transformação social da realidade intolerável que se queria mudar e ainda se quer.

4.2 Arqueologia epistemológica do pensamento freireano

Sua visão sociológica, centrada sobre o mundo da consciência, se constitui a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa. (...) Coerente com sua visão do homem e da história, ele busca compreender este processo de transformação pondo a ênfase menos nas características estruturais que na “crise de valores”. (...) Não obstante as estruturas se encontrem presentes em sua análise, são os estados da consciência a área privilegiada de sua reflexão. E ainda uma vez se observa, já agora na visão sociológica e histórica implícita em sua concepção educacional, uma solidariedade fundamental entre a teoria e a prática. (WEFFORT, 2014, p. 24)

Assim, o esforço teórico-prático da pedagogia que Freire desenvolveu e que pretendemos expor nesta dissertação, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade essa que dramaticamente contraditória apresentava-se em

“partejamento”, nas palavras de Freire, pois era um tempo que se esvaziava, com seus valores que “pretendia” preservar, e um outro que estava por vir, buscando uma urgência em configurar-se. Era um tempo de crise de valores e por isso um momento que reclamava por posicionamento político e ação para que houvesse alguma transformação social.

Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se *descolonizasse* cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos — ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2014, p. 51-2)

Vemos, então, que Freire ao optar pelo desenvolvimento da democracia em prol do desenvolvimento humano e participação social do povo oprimido brasileiro, não ficou só na reflexão e ideia, mas se empenhou na busca desse homem-sujeito criando uma teoria-ação em sua pedagogia. Pedagogia essa que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito e não objeto heterônomo colonizado pelo exterior. Por isso, sempre lhe pareceu, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço, fazendo-as perceberem sua constituição sócio-histórica e, portanto sua potencialidade de ter autonomia e ser sujeito da História.

Tal educação politizada seria um caminho, ou método, para a tomada de consciência da massa que resultaria em sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.

Nunca pensou, contudo, que a defesa e a prática de uma educação que respeitasse, no homem, a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita pela classe governante cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Interesse esse que usa, até hoje, todas as armas contra

qualquer tentativa de esclarecimento das consciências da massa, sempre vista como séria ameaça a seus privilégios.

É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa. (FREIRE, 2014, p. 53)

Portanto, vemos então o quanto a teoria educacional freireana está permeada da mesma teoria social marxista da psicologia crítica. Embora as estruturas sociais político-econômicas se encontrem presentes em sua análise e construção teórica, são os estados da consciência humana a área privilegiada de sua reflexão.

Vemos então que Paulo Freire, da mesma forma que a Psicologia Sócio-Histórica, tem a grande preocupação de conhecer os modos pelos quais o homem se insere no processo histórico, constitui-se nele, e é por ele determinado, preocupa também sobre a questão de como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive (LANE, 2014, p.10).

Sabemos que todo pensador, filósofo ou cientista, no decorrer de sua experiência de vida seus conhecimentos e seu saber passam por transformações e com Freire não foi diferente. Segundo Gadotti, uma miríade de correntes filosóficas marcaram a obra de Paulo Freire: “Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo Humanista e Hegelianismo” (1996, p. 169-70), cujo detalhado enfoque ultrapassaria os limites de nosso trabalho. Porém, apesar dessas diferentes linhas terem feito parte da genialidade deste autor, foi o marxismo a que mais contribuiu nas realizações de suas obras.

Assim, o deslocamento dos fundamentos epistemológicos de Freire evidencia-se na mudança de suas fontes inspiradoras e bibliográficas que como vemos em *Educação como prática da liberdade* são Scheler; Ortega y Gasset; Mannheim; Wright Mills; Whitehead e etc. Enquanto que em *Pedagogia do Oprimido* temos Marx; Lenin; Mao; Marcuse e etc. (GADOTTI, 1996). Implicando, então, mudanças em relação à compreensão de determinados conceitos-chave de seu sistema de pensamento e ação.

Por isso, Gadotti (1996) nos ajuda explicitando que nas obras iniciais de Freire a tônica do conceito de transformação está mais para participação e integração no sistema democrático, isto é, uma espécie de concepção liberal. E, que, somente nas obras posteriores a partir da *Pedagogia do Oprimido* é que Freire concebe a educação como transformadora da consciência a partir da *práxis*, onde o próprio oprimido liberta a si mesmo e ao opressor. Ainda segundo Gadotti (1996), Freire adota explicitamente uma nova perspectiva política e “seus postulados teóricos relativos à ideologia e ao conhecimento mudaram (...) O processo de conscientização tornou-se sinônimo de luta de classes. Integração cultural mudou para revolução política” (p. 161)

Logo, por causa desse trânsito epistemológico é que decidimos analisar a obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), como representantes do curso final do pensamento freireano, que para nós, fincou-se no materialismo histórico e dialético.

4.3 Análise da obra *Pedagogia do Oprimido* em função das categorias pesquisadas

Neste sub-capítulo, analisaremos a inserção de cinco categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, quais sejam: sujeito; trabalho; práxis; autonomia e transformação social.

Essa análise não será feita de modo sistemático, ou seja, as categorias aparecerão de forma difusa no decorrer do texto, dado que estão imbricadas umas nas outras.

Entretanto, percorreremos um roteiro aberto baseado nas categorias já mencionadas e que se inicia enfatizando a visão de Homem, de Mundo e de Sociedade de Freire a partir da obra analisada.

Esta obra é um ensaio que o autor produziu com o intuito de que fosse ela uma prática pedagógica para a libertação da classe de homens oprimidos. Classe essa que surgiu historicamente e que devido às condições materiais e concretas da sociedade em que vive, não consegue emancipar-se dessa condição, sendo, a

pedagogia do oprimido uma dimensão educativa do trabalho como *práxis*, com o propósito de transformar o homem-assujeitado em homem-sujeito.

Preliminarmente, essa pedagogia aparece para o oprimido como método de conscientização das contradições sociais em que vive para que ele possa se reconhecer como tal. E, é a partir desse reconhecimento, que antes lhe era alheio, é que o oprimido se potencializa de uma forma crítica e radical para transformar seu mundo alienado e alienante no qual foi constituído.

Esta educação libertadora que Freire possibilita com a pedagogia do oprimido, utiliza-se de um método no qual, dentro de seu plano próprio, reproduz o movimento dialético do processo histórico de produção do homem, ou seja, é a própria *práxis*. É uma pedagogia que se faz antropologia (FIORI, 2005), por isso ela é oportunidade do homem alienado de si e do mundo, refletir sobre si mesmo, sobre sua inconclusão e sobre as condições em que vive, que, ao mesmo tempo que o constitui, é por ele também constituído. Portanto, a autonomia e a capacidade de decisão que surgem a partir dessa educação, que faz do ser oprimido um sujeito, apresentam-se como importantes instrumentos para a conquista de uma sociedade mais justa, mais humana e menos coisificada.

Assim, na Pedagogia do Oprimido há reiterada referência à condição humana como um *ser de relações* que atravessa a obra, atestando a afinidade de Freire com a visão marxista de homem constituído sócio-históricamente através de suas ações no mundo. Por isso o ser humano, para Freire, é um ser inconcluso com vocação ontológica para ser um *ser mais*.

O Homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais. (...) A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 2005, p.83-4)

O que mostra a semelhança da concepção de Freire com a da Psicologia Sócio-Histórica, pois ambas têm no Homem como espécie, um ser que pode se constituir dentre várias possibilidades. Então, como se pode ver, para Freire o

Homem como *ser mais* também alcança o homem concreto, quando ele afirma repetidas vezes, em sua obra, que o homem é algo além de si.

E, se há condição humana para que o homem se constitua, então não há natureza humana, natureza essa que, se existisse, ao desabrochar apresentaria qualidades humanas universais. Na condição humana, o homem constitui-se a partir das condições concretas existenciais, o que acaba por colocar a linguagem não como algo natural e incondicional do homem, mas como uma ferramenta construída por ele mesmo a partir da necessidade do trabalho que se dá coletivamente. Por isso a linguagem é vista como historicamente situada e carente de ser aprendida. Assim, o homem que é devidamente instrumentalizado com a palavra tem mais potência para lidar com o mundo do que aquele que não é dotado desse instrumento.

Entretanto, Freire, tanto quanto a Psicologia crítica, denunciam o fato de que a palavra tem autonomia ambígua, pois tanto pode manipular o homem quanto emancipá-lo. Assim, já que a palavra deve ser aprendida, o que a diferencia é o método utilizado nos processos educativos. No método de domesticação, que Freire denomina educação bancária, predomina a alienação, e, portanto, o que caracteriza esse método é o fato de um homem ensinar a outro homem a palavra e sua significação segundo uma única fonte: a realidade ideológica que se quer manter e reproduzir. “Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora” (FIORI, 2005, p. 19).

Já, no método de emancipação, um homem propicia condições para que outro homem possa falar a sua própria palavra e dar a ela significação de acordo com suas ações e relações no mundo, possibilitando o surgimento do sujeito e conseqüentemente o diálogo e a dialogicidade. (FREIRE, 2005)

Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia. A “hominização” opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo. Nesse comportamento, as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: o homem as diz. A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. (FIORI, 2005, p. 19)

E Fiori (2005) continua ao explicar como o método Paulo Freire de alfabetização, a pedagogia do oprimido, é um método fundamentado na filosofia da *práxis*, ou seja, para que se aprenda a linguagem o trabalho prático é necessário e a palavra torna-se carregada de materialidade porque sua gênese provém das condições materiais e concretas que vivem os homens.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo. (...) Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. (FIORI, 2005, p. 21-2)

E Fiori (2005) continua mostrando como a pedagogia do oprimido é um exercício de transformação de um ser assujeitado para um ser que se descobre sujeito, porque a partir dali é capaz de construir sua ferramenta psicológica para agir no mundo:

A “codificação” e a “descodificação permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o fundo- é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais. (...) O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FIORI, 2005, p. 11-12)

Para Freire, se o homem é um ser de relações no mundo e com o mundo, o mundo então é produto e expressão de uma teia de relações existentes não só entre os homens, mas também entre estes e todos os seres animados e inanimados, naturais e também produzidos pelo próprio homem. O mundo não só é o lugar onde o homem é lançado ao nascer, mas é o que o constitui (em todos os aspectos), ao mesmo tempo que também é constituído pelo homem. Por isso, o mundo não é só natural, é também cultural, é matéria histórica porque constituída dialeticamente pelo homem por meio de seu trabalho, é um mundo humanizado.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (FREIRE, 2005, p. 106)

E porque o mundo é humanizado, a cada movimento produzido pelo homem, ele também se modifica, se organiza e frutifica diferentemente, produzindo historicamente sociedades diferentes e homens diferentes. E, é por meio destes pressupostos que Freire fundamenta sua pedagogia do oprimido, pois, a sociedade em que vive, a capitalista, é compreendida por ele como cindida em duas classes antagônicas de homens: uma que explora e outra que é explorada. Uma ordem social injusta produzida pelo próprio homem na história. Ordem social essa produtora de relações assimétricas e desumanizadoras para beneficiar a poucos enquanto explora muitos, mostrando-se uma ordem geradora de desigualdade social. E, como na sua visão o homem é indeterminado ou inconcluso, no dizer de Freire, e, então, condicionado pelas relações da sociedade em que vive, o homem oprimido não consegue superar tal condição porque imerso nela, dela não tem consciência.

Assim, tal sociedade dominada pela classe opressora luta para a manutenção do *status quo* reproduzindo suas condições desumanizadoras, não dando condições materiais e concretas para que o homem se constitua como sujeito de sua própria história. Nesta sociedade não há trabalho livre, mas trabalho alienado e alienante; não há educação para a autonomia, mas educação como violação cultural (domesticadora), todas instituições constituindo os homens como seres heterônomos e oprimidos com a finalidade de manter e reproduzir tal condição.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. (...) os invasores são os autores e atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. (...) É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficarem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. (FREIRE, 2005, p. 173-4)

Como Paulo Freire “é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (FIORI, 2005, p. 7), ele concretizou sua teoria e prática educacional na forma de uma pedagogia para a libertação dos oprimidos e também dos opressores, por isso uma pedagogia revolucionária. Uma pedagogia que não é ideia autônoma do espírito criador, mas é fruto que nasce das condições concretas de uma sociedade que oprime e é oprimida. Esta pedagogia, como explica Freire no início do livro *Pedagogia do Oprimido*, é a própria práxis, referida essa pelo materialismo histórico dialético:

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. (FREIRE, 2005, p. 25)

Assim, nesta pedagogia do oprimido, Paulo Freire procura mostrar caminhos que vão em direção a uma sociedade livre da opressão capitalista. Para Freire, segundo Gadotti,

A prática educativa se tornou uma *práxis* mais revolucionária e uma maior ênfase foi colocada no tema do compromisso para e com o oprimido. Na sua carta de aceitação do convite do Conselho Mundial das Igrejas, Freire, coerentemente com o novo pensamento, estabelece enfaticamente: “Vocês devem saber que tomei uma decisão. Meu problema é o problema dos esfarrapados da Terra. Vocês precisam saber que optei pela revolução”. (GADOTTI, 1996, p. 163)

Podemos ver que nessa pedagogia freireana como uma prática para a libertação, Freire propõe uma educação que se dê pela *práxis*, valorizando também o diálogo, a criatividade e a reflexão colada com a realidade social do educando. Dessa forma, é a partir do oprimido e da sua realidade, por meio de sua própria ação, que esse ser assujeitado e desumanizado tem possibilidade de se tornar sujeito de decisões, autônomo, e de comprometimento com a realidade em que vive, e portanto, humanizado. É esse um processo de libertação, no qual o oprimido não fica passivo diante da violência do dominador.

Para Freire (2005), a sociedade de hoje em sua forma desumanizadora é uma viabilidade ontológica, como realidade histórica, mas é somente a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização:

Ambas na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005, p. 32)

Para Freire, a desumanização da sociedade capitalista não se verifica somente nos oprimidos, mas também, ainda que de forma diferente, nos opressores. Por isso essa ordem social injusta não é vocação histórica humana, mas distorção possível na história, distorção da vocação de *ser mais*. O homem deixa de ser omnilateral para tornar-se unilateral. Para o autor, assim como para a Psicologia Sócio-Histórica, a ordem injusta do sistema capitalista de que só há capital porque há exploração humana, deve ser denunciada. Pois é por meio da produção de capital que se produz exploração humana incapaz de promover desenvolvimento humano, produzindo apenas o *ser menos* (unilateral). O sistema capitalista como causa da opressão torna-se, então, causa de reflexão na ação pedagógica, conscientizando os oprimidos de que é por meio dessa ordem injusta que lhe é roubada sua humanização.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2005, p. 32, grifos do autor)

Assim, para o autor, o *ser menos* não é outra vocação do homem, mas distorção do *ser mais*. A violência dos opressores que os torna eles mesmos também desumanizados, acaba por levar os oprimidos a lutar contra quem os fez menos.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2005, p. 33)

Para Freire, só a classe de oprimidos tem a necessidade de libertação devido aos efeitos da opressão. Vê-se aqui, então, a gênese da vontade de transformação social que apenas os oprimidos devem ter, pois nascida das condições materiais e concretas da experiência de exploração e opressão que sofrem. E que, portanto, jamais tal desejo virá da classe dominante. Essa que no máximo terá ações assistencialistas para a manutenção desta condição, ou seja, enquanto ajuda um explora cem. Logo, tal "Libertação a que [os oprimidos] não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela". (FREIRE, 2005, p. 34)

Libertação essa que Freire propõe por meio da pedagogia do oprimido:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que se faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p. 34, grifos do autor)

Portanto, o autor deixa claro que não é a educação em si, isolada, que fará dos oprimidos assujeitados novos homens sujeitos de sua história. Mas é necessário o concurso da práxis, considerada esta como sendo a própria pedagogia do oprimido. Havendo dessa forma a possibilidade da reflexão crítica advinda da sua existência prática de opressão e não obtida por ensinamento teórico heterônomo. Por isso que é a práxis, ou seja, o trabalho de ação e reflexão nesta pedagogia, a capacitadora do desenvolvimento da consciência crítica no oprimido e promotora de sua autonomia para que a partir daí o ser assujeitado venha a se tornar sujeito detentor de uma nova capacidade de tomar decisões e escolher ações mais comprometidas com a realidade que ele quer transformar.

Tal qual Freire, a psicologia crítica afirma que é a práxis, ou seja, a indissolubilidade do trabalho intelectual e o trabalho prático material, a condição necessária de transformar o homem assujeitado em homem sujeito capaz de transformar o meio ao invés de se adaptar a ele. É a práxis, como elemento ontológico do homem, que o faz sujeito de ação transformadora e não adaptadora. É a práxis que deverá promover a liberdade e autonomia do homem-sujeito capaz de produzir poder material para a transformação social.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emergência dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blabláblá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (...) A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.

Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 2005, p. 41-43)

Como já mencionado, Freire mostra que não é a educação sozinha que fará a revolução e decidirá os rumos da história, mas reconhece que são os trabalhadores oprimidos que farão a revolução, a transformação social, somente quando conscientes das contradições do mundo e afetados pela opressão. Por isso é que,

(...) crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela. Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. (FREIRE, 2005, p. 54)

Vê-se aqui, o quanto ciente está o autor de que o poder material para a transformação social, necessariamente, está no trabalho como práxis dos próprios trabalhadores, ou seja, na indissolubilidade do trabalho intelectual e trabalho prático material dos oprimidos. Melhor dizendo, somente a partir da reflexão que os oprimidos realizam sobre a sua condição de oprimidos (pensamento crítico ou trabalho intelectual a partir da sua relação prática material com sua realidade)

juntamente com sua atividade teleológica (vontade de negação da realidade opressora insatisfatória por meio de um projeto ou fim a realizar), é que se produz poder material determinando a ação transformadora do homem como uma lei. É o pensar, sentir e agir amalgamados para levar a cabo a transformação social.

Por isso a pedagogia do oprimido é a verdadeira filosofia da *práxis* em ação, porque vemos a reflexão crítica abandonando o plano puramente teórico e a teoria se tornando prática, isto é, se convertendo em uma força que abala a realidade. Ou, como afirma Vázquez interpretando Marx, “a teoria se converte em poder material tão logo se apodera das massas¹⁷” (2007, p.116), ou seja, a teoria, como sabemos, por si só é inoperante, não transforma o mundo real e não pode substituir a ação. Mas ela se torna uma força efetiva, um “poder material” quando penetra na consciência dos homens. E, só penetra na consciência porque é radical, ou seja, responde a uma necessidade que radica no próprio homem concreto, da sua vontade. Portanto só a classe dos homens oprimidos e conscientes que podem revolucionar a realidade social, pois a passagem da filosofia à realidade requer a mediação dos homens (VÁZQUEZ, 2007).

Contudo, vale observar que um homem sozinho não será capaz disso, porque a *práxis* deve ser *práxis* social, desenvolvida no coletivo, pois é nela que coincidem as intenções de objetivações no mundo para que se dê a transformação social. É nela também que surge a comunicação e o diálogo, que critica e promove os participantes desta pedagogia (o círculo de cultura) juntos a re-criarem criticamente o seu mundo.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FIORI, 2005, p. 10)

É assim, portanto, que a pedagogia do oprimido é também considerada como um processo de conscientização: consciência imbricada na ação e ação imbricada na consciência. Por isso é, que essa conscientização não deve ser compreendida fora do materialismo histórico e dialético, pois é um fenômeno da *práxis* (necessariamente social), já que, a consciência só surge a partir da vivência (ação

¹⁷ C. Marx, *Em torno a La crítica de la filosofía del derecho, de Hegel*, Introducción, em C. Marx; F. Engels, *La Sagrada familia*, op. cit., p. 9-10 (apud VÁZQUEZ, 2007, p. 116)

prática) e em direção a uma nova ação. Assim, Gadotti ajuda a explicar sobre tal pensamento de Freire:

Conscientização” foi definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico, isto é, compreensão da relação dialética entre ação e reflexão. Freire propõe uma abordagem praxiológica para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática. (grifo do autor, GADOTTI, 1996, p.169)

Como podemos perceber, a pedagogia do oprimido é a dimensão educativa do trabalho porque une o trabalho intelectual e o trabalho material prático (ação na vida material) potencializando o homem para sua dimensão transformadora.

Tal método de conscientização, de Freire, como uma abordagem pedagógica fundamenta-se no saber de que ninguém se conscientiza separadamente dos demais, pois se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados. E como as consciências não se encontram no vazio de si mesmas, porque consciência é sempre consciência do mundo, seu lugar de encontro necessário é o mundo originariamente comum, por isso possível de ser a comunicação. (FIORI, 2005, p. 15)

4.3.1 A constituição da consciência do oprimido e da consciência do opressor em Paulo Freire: quebrando fronteiras entre educação e psicologia social

Após analisar a visão de Homem, de Mundo e de Sociedade de Freire, nos propomos, agora, aprofundar um pouco mais essa análise, na concepção de consciência humana do autor. Como para Freire, a sociedade está cindida em classes antagônicas e o homem concreto está atado à vida social e à teia cotidiana, sendo por elas constituído, sua consciência acaba por refletir tal estrutura dicotômica.

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade -, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação. (FREIRE, 2005, p. 54)

Desta forma, o autor mostra que a consciência do homem de hoje, como um ser sócio-histórico, é constituída na sociedade capitalista, de tal forma que contém uma dualidade existencial. Dado que é na sociedade que os homens colhem a

matéria-prima que os compõem, seu psiquismo apresentar-se-á também dicotomizado. Apesar de Freire apresentar essa característica psíquica do homem atual utilizando-se do termo “hospedar o opressor em si”, podemos afirmar que semelhantemente à visão da Psicologia Sócio-Histórica, isto é, Psicologia Social Crítica, o autor está se referindo à fragmentação do Homem que acaba por se realizar em dois níveis. O primeiro, diz respeito à cisão do Homem, em homem oprimido e homem opressor, pois, como houve a divisão do trabalho na história, as condições materiais e concretas também se dividiram, propiciando então constituições humanas diferentes. Nessas diferentes formas de se constituir, haverá diferentes formas de ser, de agir e de sentir, incluindo diferentes necessidades, desejos e projetos.

O segundo nível de fragmentação do homem, é a dualidade existencial que experimenta o oprimido e o opressor, já que eles são constituídos por uma realidade objetiva também cindida. Por isso os dois representantes dessas classes antagônicas irão ter dentro de si a representação do seu antagonista também.

Uma desta, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. (FREIRE, 2005, p. 54, grifos do autor)

Por tudo isso, Freire irá descrever, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, características peculiares de cada formação psíquica, a do oprimido e do opressor, e como elas se desenvolvem na forma de ser, sentir e agir diferentemente. O autor também deixa claro que devido a essas relações objetivas, sociais assimétricas e injustas da sociedade capitalista impõe-se a dificuldade de ela não permitir ao oprimido ter instrumentos para superar tal condição. Mostrando então, mais uma vez, a necessidade de organização social e coletiva na forma de uma pedagogia, uma práxis social, como uma possível saída e superação desta situação. Assim, com uma educação voltada para a formação de homens sujeitos, ao se identificarem e se reunirem em classe estariam constituindo o verdadeiro sujeito da história: a classe dos oprimidos trabalhadores. Por isso Freire afirma, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p.58).

4.3.1.1 A consciência do oprimido

Para a Psicologia Sócio-Histórica, consciência e atividade são as duas categorias principais de análise do fenômeno psicológico. Categorias essas que nos permite nomear a relação do homem com o mundo e que expressam e contém o processo de construção do fenômeno psicológico (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2007).

Para Bock e seus colaboradores (2007), o homem se insere em um universo sociocultural e através das relações e experiências que aí mantém desenvolverá seu mundo psicológico. Por isso o homem atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros psicológicos. Daí, que a consciência imbricada com as ações será sempre uma consciência em processo de transformação. Portanto, são essas explicações que vão nos ajudar a entender a constituição psíquica do homem oprimido, que devido às suas atividades sociais que são diferentes das do opressor, terá possibilidade de uma constituição também diferente da constituição daquele.

Como já mencionado anteriormente, a ocorrência da divisão do trabalho na história do Homem, causou várias espécies de divisão e dentre elas a divisão do próprio trabalho, em trabalho intelectual e trabalho manual prático. Trabalho manual esse que ficou exclusivo da classe oprimida e dominada, não sendo mais realizado na forma de práxis produtiva e criativa, na qual se vivencia a indissolubilidade entre a ação prática e a ação intelectual-reflexiva. Indissolubilidade essa, condição necessária para o desenvolvimento da autonomia do homem e do domínio do meio em que se vive, constituindo-o como um ser sujeito transformador do meio e de si mesmo.

Porém, por causa da divisão histórica do trabalho, constata-se que o trabalho intelectual ficou adstrito à classe dominante. Ou seja, injustamente, a parte intelectual crítico-reflexiva, capaz de domínio da natureza, ficou exclusiva da classe dominante, o que traz, como consequência, sua capacidade de estabelecer relações de dominação e poder, até os dias de hoje, sobre a natureza e sobre o próprio homem. Isso, além de manter a classe de oprimidos sem recursos para superar tal condição.

Assim, devido a essa constituição da consciência do oprimido sob o regime opressor e o exercício cotidiano somente do trabalho manual prático e material, ele

não consegue vislumbrar (ter consciência) sua potência de trabalho intelectual crítico que sua espécie lhe permite. Lembrando que todo ser carrega dialeticamente suas contradições, ele tanto pode ser sujeito quanto assujeitado. Por isso é que o oprimido, ao nascer, é lançado nestas condições que se apresentam alienantes e não consegue superá-las, situação vivencial esta que Freire chama de “imersão” na realidade posta. Imersão essa com conseqüente percepção de fusão com o meio, não permitindo alcançar a condição de ser separado do mundo para conhecê-lo, criticá-lo e transformá-lo. Evidenciando um ser oprimido pela realidade porque não consegue perceber-se sujeito do conhecimento, aquele capaz de separar-se do mundo para estabelecer a relação de sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, e que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando.

Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (FREIRE, 2005, p. 118)

E, porque é nestas condições objetivas que o ser oprimido está sendo constituído, é que Freire descreve suas características de ser, agir e sentir. Portanto esse ser fusionado e oprimido (alienado de si, porque não consciente de sua potência de ser sujeito) pela realidade, acaba por apresentar sentimento de fatalismo na sua relação com o mundo, e impotência para levá-lo a uma transformação.

Quase sempre esse fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. (FREIRE, 2005, p. 55)

Entretanto, o autor, contribuindo com sua obra *Pedagogia do Oprimido* como uma tentativa de superar tão injusta situação vivencial humana, explica o quanto uma educação fundamentada na práxis, promovendo a união e indissolubilidade entre trabalho intelectual e trabalho prático humano, é uma saída para que esse ser

assujeitado desenvolva sua potência de ser sujeito no mundo. Sujeito capaz de se distanciar do mundo para conhecê-lo, criticá-lo e então transformá-lo. Por isso a pedagogia do oprimido é uma educação libertadora, já que é na prática do exercício de ser sujeito que os homens se aperceberão homem-sujeitos sendo sujeitos da ação. Pedagogia essa que admitindo a consciência como processo, concebe esta como “estar sendo”.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 2005, p. 42-3)

Logo, essa pedagogia, de maneira alguma, reduz-se a um processo de conscientização, motivando a crítica de alguns que equivocadamente a concebem uma simples prática educativa anti-ideológica. Ou seja: por meio de propaganda ideológica (somente através de ideias) adverte-se a necessidade de uma simples troca de velhas por “novas” ideias, depositando-lhes a crença de que o homem é sujeito. Daí a importância de compreendermos que a pedagogia do oprimido fundamenta-se na práxis do materialismo histórico e dialético, e de que maneira alguma ela é um simples jogo de mudança de consciência, impondo novas ideias na consciência do oprimido. E Freire continua afirmando que pela simples ideia, ou mudança de crença, sem a vivência (ação prática) não é possível transformar a realidade:

Este é o caso de um “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista, o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade “em si mesmo”. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária. É o que ocorre, igualmente, quando a modificação da realidade objetiva fere os interesses individuais ou de classe de quem faz o reconhecimento. No primeiro caso, não há inserção crítica na realidade, porque esta é fictícia; no segundo, porque a inserção contradiria os interesses de classe do reconhecedor. A tendência deste é, então, comportar-se “neuroticamente”. (...) Desta forma, mais uma vez, é impossível a “inserção crítica”, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade. (FREIRE, 2005, p. 43)

Como o oprimido ainda não se percebe sujeito e está imerso na realidade imposta que o frustra, na “ordem” que serve aos opressores, Freire, considerando que o opressor também “vive” dentro do psiquismo do oprimido, conclui que os

próprios oprimidos não se sentem companheiros uns dos outros para lidar com esta “ordem”, acabando por agir dicotomicamente, ora como oprimido, ora como opressor.

“Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos. (FREIRE, 2005, p. 55)

O autor evidencia o fenômeno descrito como uma dificuldade que agrava ainda mais a falta de organização e união da classe oprimida e operária para superar a “ordem” opressora. Mesmo porque, além disso, o oprimido tem como referência de Homem, o opressor. Por isso ele acaba também por demonstrar uma imensa atração por aquele que o oprime, ao mesmo tempo em que, um sério auto-desvalor por si mesmo.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (...) A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens (...) (FREIRE, 2005, p.56)

É de se observar que Freire consciente da alienação em que vivem os oprimidos e os opressores, afirma que o máximo que os homens podem aprender com outros homens é o conhecimento condicionado pela classe dominante: o conhecimento tradicional. Conhecimento esse que ao mesmo tempo em que mantém o *status quo*, constitui os indivíduos de forma heterônoma devido ao método unilateral da educação bancária. Tal método unilateral possibilita que o conhecimento seja passado de homem para homem de forma que esse último não se perceba sujeito do conhecimento, mas apenas detentor dele. Eis, então, as características implícitas deste tipo de educação, a manutenção do *status quo*, o desenvolvimento das Ciências que convém à classe dominante e a constituição de

homens receptáculos e guardiões desse saber. De tal forma que esses homens-coisa heterônomos, não tenham consciência de que podem ser homens sujeitos capazes de ao se encontrar com a realidade, serem potentes para conhecê-la e transformá-la segundo seus propósitos.

É de se observar que tal homem oprimido ao vivenciar as condições concretas do capitalismo, vivencia essas relações sociais como determinantes do seu psiquismo, baseadas na propriedade privada capitalista e no assalariamento da força de trabalho. Relações essas que acabam por gerar condições para que a atividade humana aliene cada vez mais o homem em vez de o humanizar. E como o homem nasce “imerso” nessas condições já dadas, ele crê serem elas naturais e não consegue emergir delas alienando-se cada vez mais. O trabalho no qual atua para sua sobrevivência, não é o representante da práxis produtiva/criativa, que promoveria sua autonomia e desenvolvimento. Mas é o trabalho como práxis imitativa, que segundo Vázquez, não demanda ação prática dialetizada com a ação crítico-reflexiva, mas apenas a ação prática obediente a um projeto já dado por outro homem. Por isso chamado de trabalho alienado por não produzir o desenvolvimento humano, transformando o homem em fonte de energia, ou meio de trabalho, coisificando-o.

Portanto, vê-se que o homem oprimido por mais que realize trabalho no seu cotidiano, não o faz como práxis criativa capaz de desenvolver o real e a si mesmo, ao mesmo tempo. Mas, realiza trabalho como práxis imitativa transformando-o em simples peça mecânica para reproduzir a engrenagem do capitalismo. Tal trabalho alienado não permite liberdade ao homem porque funciona por meio de prescrições, afastando o homem daquilo que o une à sua espécie: o trabalho como práxis criativa. Práxis essa como indissolubilidade do trabalho intelectual crítico criativo e trabalho prático material, constituindo-se ela como portadora da liberdade. Assim, o trabalho, ontológico do homem, no sistema capitalista, metamorfoseia-se num meio individual e solitário de garantir-lhe a própria sobrevivência. O trabalho deixa de ser livre e torna-se mercadoria.

4.3.1.2 A consciência do opressor

Contudo, da mesma forma que vimos a constituição do psiquismo do homem oprimido, segundo Freire, na sua forma de ser, sentir e agir veremos também a constituição do psiquismo do opressor. Lembrando que ambas as consciências são compreendidas como processo sócio-histórico em devir em uma mesma sociedade capitalista, porém, como já mencionado, cada uma delas terá acesso a condições materiais e concretas diferentes, constituindo-se também diferentemente.

Assim, não podemos também esquecer que tal sociedade opressora e desumanizante não é um cenário de fundo onde sempre desenrolou a vida humana, mas é uma forma de organização social que o próprio homem constituiu na história. Se hoje tal sociedade é desumanizante, o é porque o próprio homem instituiu uma violência a si mesmo, proibindo a si mesmo de viver como um *ser mais*, “um mais além de si” (FREIRE, 2005, p. 44). Nesta nova organização em que o homem explora o outro homem, inaugura-se tal violência a partir da classe que domina a outra. “Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência.” (FREIRE, 2005, p. 47)

Assim, para o autor, o capitalismo é tempo de negação dos homens, época que nega ao homem o seu direito de ser, sistema esse inaugurado pelo próprio homem já cindido pela divisão do trabalho. Homem este, agora, unilateral, e, portanto, homem que não reconhece o outro homem, estabelecendo relações que não humanizam o outro ser e por isso, dialeticamente também não se humaniza. Freire, então, deixa claro o movimento dialético de seu pensamento:

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*.

Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a eles são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os demitidos da vida, os esfarrapados do mundo. (FREIRE, 2005, p. 47)

E o autor continua sua denúncia sobre as ações dos opressores engendrando dialeticamente o processo de constituição dos oprimidos. Com argúcia, denuncia a ideologia da classe de opressores, quando essa afirma serem os oprimidos os seres

que geram a violência no mundo, ao mesmo tempo que denuncia a falácia de que a classe dominante é que busca o Direito, a Liberdade e a Justiça:

Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. (FREIRE, 2005, p. 47-, grifos do autor)

Relativamente à libertação desta situação, Freire mostra que, da mesma forma que a classe opressora engendra dialeticamente a classe dos oprimidos, esses ao se libertarem, dialeticamente libertam também os opressores. O autor afirma que, os oprimidos ao lutarem em busca de seu direito de *ser mais*, concomitantemente acabam por retirar o poder de oprimir dos opressores, restaurando-lhes a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. E, por isso que somente os oprimidos, ao se libertarem também libertam os opressores.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2005, p. 48)

Assim, o autor deflagra o modo de ser, sentir e agir da classe dos opressores que os impossibilitam de libertar o Homem fragmentado. Pois, o ser opressor só existe porque suas ações o constituem assim, e, então, não pode jamais deixar de existir o oprimido. Por isso que, caso presencie em suas relações homens em processo de “ser mais” ou libertando-se de sua unilateralidade, o opressor não vai sentir-se como se também estivesse em libertação. Mas, pelo contrário, sentir-se-á como se estivesse, ele mesmo sendo oprimido e negado em sua existência.

É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não

comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitava nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. (FREIRE, 2005, p. 50)

Assim, na visão de Freire, semelhantemente à Psicologia Sócio-Histórica, o homem opressor da classe dominante só pode existir imbricado à existência do oprimido. Por isso o opressor sempre se oporá, veementemente, à qualquer sinal de libertação da classe oprimida, porque o fim dela será o seu fim também.

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”... (FREIRE, 2005, p. 50)

E como todos são constituídos por meio das relações reificadoras (coisificação) do sistema capitalista, o opressor tem sua maneira de compreender o mundo e os homens como objetos (coisas) passíveis de seu controle, manipulação e posse, daí sua tendência de transformar tudo em seu meio em objetos de seu domínio.

A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem. (FREIRE, 2005, p. 51)

Freire ao analisar a lógica do capital constituindo o homem da classe dominante para sua manutenção e reprodução, demonstra em sua psicologia social sócio-histórica a cultura de violência implícita do sistema sendo passada de geração em geração:

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. (FREIRE, 2005, p. 50-1)

E na forma que se constitui esse ser, o sentimento também forjado sócio-historicamente é de egoísmo, porque, para o opressor existir, ele precisa de se

apropriar privadamente das coisas do mundo que no início dos tempos era necessariamente compartilhado por todos para que surgisse o Homem como espécie. Por isso, é de se perceber que na posse privada o homem não se humaniza.

Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se *ter* é condição para *ser*, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser. Por isso tudo é que a sua generosidade, como salientamos, é falsa. (FREIRE, 2005, p. 51)

Assim, da mesma forma que a Psicologia Sócio-Histórica proclama a necessidade do homem de se relacionar: com os homens, com os objetos culturais e com tudo o mais que está no mundo para que nosso psiquismo se constitua, Freire também argumenta nesse sentido, em favor do acesso cultural e dialógico que todos os homens devem ter para que se humanizem. Não devendo ser, a cultura ou o patrimônio cultural, propriedade privada exclusiva da classe dominante. Embora, esse não seja o entendimento que o opressor tenha:

Por isso tudo é que a humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não *ser mais*. Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que “conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco”... Se os outros – “esses invejosos” – não têm, é porque são incapazes e preguiçosos, a que juntam ainda um injustificável mal-agradecimento a seus “gestos generosos”. E, porque “mal-agradecidos e invejosos”, são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar. (FREIRE, 2005, p. 51-2)

Freire também caracteriza o opressor como, além de egoísta, possuidor de tendência sádica, pois, no ímpeto de inanimar tudo e todos na sua ânsia de posse, tem prazer no domínio sobre o outro ser. Ser dominado e oprimido este que, mediante o controle completo e absoluto da classe opressora, perde a qualidade essencial do Homem: a liberdade.

O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. (FREIRE, 2005, p. 52)

Na visão de Freire, assim como na compreensão da Psicologia Sócio-Histórica, o ser opressor ao impor suas finalidades, acaba por prescrevê-las a tudo e a todos, organizando a sociedade de modo que os indivíduos, em sua grande maioria constituam-se como “coisas” heterônomas, incapazes de realizar a autonomia própria do Homem que, ao realizar trabalho como práxis para transformar seu mundo, transforma a si mesmo. "Os oprimidos, como objetos, como quase coisas, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores". (grifo do autor, FREIRE, 2005, p. 53)

Contudo, é relevante a observação de que, como já vimos, toda educação tende a perpetrar tudo aquilo que o educador considera importante que se mantenha de geração em geração. Causa essa que Freire explicita ao afirmar que a educação que provém da classe dominante opressora jamais se realizará em prol do desenvolvimento da classe oprimida e muito menos de sua libertação para a humanização, pois tal classe é usufrutuária das benesses que só ela pode ter. Por isso a impossibilidade de uma educação libertária constituir-se como prática para a liberdade utilizando-se dos métodos da educação que serve ao opressor. Métodos esses que “negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer”, isto é, utilizam o método unilateral da teoria, ao invés, da práxis como na pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Só a práxis é capaz de transformar o homem-coisa em homem-sujeito.

Freire afirma que a luta pela humanização, deve ser feita por homens e não por “coisas” e por isso a educação da dominação, da propaganda, do dirigismo não podem ser instrumentos para essa reconstituição humana:

É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois serem homens. *É radical esta exigência.* A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é *a posteriori*. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos. (...) Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 2005, p. 62-3, grifos do autor)

Dessa forma, Freire reafirma o fato de que a práxis é o caminho apropriado (método) para que o homem ao entrar em contato com a realidade opressora (ação prática) adquira consciência de si como ser oprimido e explorado (ação reflexiva), ao

mesmo tempo em que se percebe sujeito capaz de negar tal realidade intolerável (ação crítica), bem como capaz de agir para transformá-la (ação prática).

É possível, então, concluir-se que a própria práxis é quem produz a consciência humana, ao mesmo tempo que só a consciência possibilita a práxis, fenômenos esses imanentes ao processo dialético que há entre a objetividade e a subjetividade. Isso mostra que a práxis é condição necessária para que o oprimido ao trabalhar praxicamente possa ter consciência de si como homem sujeito, ao mesmo tempo que transforma o real e a si próprio.

o método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um `caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido esse no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. (FREIRE, 2005, p. 63)

Lembrando Marx e Engels, que a consciência é o próprio ser em ação no mundo, e, portanto, se tal ser age de forma alienada sua consciência também será alienada, caso este do ser constituído por uma educação unilateral desprendida da realidade, porque ideológica. Mas se o ser, perante uma educação que dá condições e oportunidade de se relacionar no mundo de forma que tenha oportunidade de agir com liberdade e autonomia ao conhecer seu mundo, por meio da práxis, sua consciência torna-se algo além de si mesma, torna-se um *ser mais*. "A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real". (MARX; ENGELS, 2004, p. 50)

Uma educação fundamentada na práxis, significa uma educação como prática para servir à libertação do ser oprimido. Prática essa que só terá expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Logo, a pedagogia do oprimido é um processo de libertação daquela passividade do homem dominado diante da violência do dominador. Observando que tal pedagogia não se servirá dos moldes de domesticação da pedagogia burguesa, mas se apresentará por meio da práxis, trabalho dialético que permite que o próprio oprimido desenvolva sua autonomia e se perceba sujeito conhecedor e transformador da realidade. Práxis essa que possibilita a expressão mais famosa de Freire: "ninguém é sujeito da

autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 107). Pois, a autonomia só é possível de ser desenvolvida por meio da práxis como vimos em capítulo anterior.

A educação pela práxis é uma forma de educação que não nega a liberdade do educando e tampouco aprisiona a realidade em ideologias, diferentemente da educação bancária que impõe o conhecimento pré-concebido ideologicamente domesticando-o.

São notórias, no livro *Pedagogia do Oprimido*, as marcas do valor e do respeito à formação do “ser mais”, ou seja, da formação omnilateral do ser humano, trazendo a dialogicidade e a coletividade que, além da práxis, também são imprescindíveis à transformação social que é o grande norte de sua obra.

Pedagogia do Oprimido é subsidiada pelos mesmos pressupostos psicossociais da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentadas ambas no materialismo histórico e dialético.

4.4 Análise da obra *Pedagogia da Autonomia* em função das categorias pesquisadas

Tal qual efetuado na obra *Pedagogia do Oprimido* analisaremos aqui a inserção das cinco categorias ali estudadas, observando que essa análise, tal qual a anterior, é realizada de modo difuso, dado que as categorias aqui aparecem, também, imbricadas umas nas outras.

4.4.1 A *Pedagogia da Autonomia* como complemento da obra *Pedagogia do Oprimido*

Demos muitos passos no campo pedagógico nestas quatro décadas, porém não temos tantos motivos a comemorar neste 4º aniversário de *Pedagogia do Oprimido*, pois o número de oprimidos e excluídos da terra foi incrementado. Agregado a isso, novos tipos de exclusão e opressão estão surgindo em nosso continente, onde a educação ainda não é centro das atenções e dos investimentos das políticas públicas. (BORGES, 2008, p. 213)

Sabemos que a pedagogia do oprimido de Freire, embora tenha sido elaborada na década de 1960, continua necessária e apropriada ao nosso tempo, dado que diferentes formas de opressão foram sendo reconhecidas no decorrer dos

anos. O que mostra significativo aumento do número de oprimidos. O que antes era reconhecido como oprimido, os trabalhadores e esfarrapados da terra, hoje são também as mulheres, os homossexuais, as crianças, os índios, etc. A grandiosidade da obra freireana, porque abrangente e, compreendida e aceita em todo canto do mundo, fez com que Freire não hesitasse em continuar a refletir sobre o mundo dos homens para sua transformação. Assim, além de outros trabalhos elaborados após *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire deixa sua última contribuição em vida na forma da *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Na *Pedagogia da Autonomia*, assim como na *Pedagogia do Oprimido*, o autor se fundamenta na essencialidade histórica do Homem, no mundo como materialidade histórica produzida pelos homens e na sociedade atravessada pela luta entre a classe de homens dominantes e a classe de homens dominados. Contudo, é na *Pedagogia da Autonomia* que Freire aprofunda-se na categoria *autonomia* como fator imprescindível para que a transformação social aconteça sem privar o homem da liberdade.

E, embora essa categoria seja, aparentemente, um fator da subjetividade humana, o autor compreende autonomia como algo desenvolvido pelo homem a partir da práxis. Por isso, Freire, afirma a importância de uma educação para a autonomia fundamentada na práxis como um dos instrumentos necessários para a formação do homem como sujeito do conhecimento e da ação para a transformação social. Sendo a autonomia não um fenômeno espontâneo da natureza humana, mas algo que deve ser desenvolvido por cada homem somente a partir do exercício do trabalho prático. Mesmo por isso é que Freire afirma: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (1996, p.107).

É de se observar, então, que é neste trabalho prático, quando exercitado no cotidiano, que podem se dar as livres escolhas do sujeito, escolhas essas que são fundantes de sua autonomia. Portanto, Freire compreende autonomia como sendo um processo, um vir-a-ser.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. (...) É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

E o autor mostra ainda que conforme o indivíduo oprimido e heterônomo desenvolve sua autonomia, desenvolve concomitantemente sua capacidade de expulsar o opressor que habita nele, preenchendo o espaço que antes era ocupado por aquele.

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida. (FREIRE, 1996, p. 94, grifos do autor)

Contudo, segundo Freire, para que a educação para a autonomia se realize, é necessário que os educadores, por sua vez, também sejam educados e autônomos. Pois, educadores de hoje que sejam heterônimos porque formados segundo os preceitos da “educação bancária” e, portanto, não instrumentalizados com a autonomia ou dela não tiverem consciência, não estarão aptos à promoção de atividades práticas educativas necessárias a que os educandos tornem-se autônomos.

Assim, Freire, por meio da Pedagogia da Autonomia, mostra, mais uma vez estar fundamentado em Marx e Engels, apresentando a necessidade de que o educador deve ser também educado e autônomo, para que haja uma educação como prática revolucionária. Da mesma forma como afirmam Marx e Engels na terceira das teses sobre Feuerbach,

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (grifo dos autores, MARX; ENGELS, 2007, p. 537-8)

A Pedagogia da Autonomia, então, vem a se constituir em uma obra complementar à Pedagogia do Oprimido, sendo que nesta o autor trata de conteúdos psicológicos sócio-históricos e destaca a práxis educativa que deve ser realizada pelos oprimidos, sendo que naquela (Pedagogia da Autonomia), Freire elenca os saberes necessários aos educadores para a prática educativa transformadora. Mostrando, assim, que essas duas pedagogias são faces da mesma moeda, estando dialeticamente imbricadas e que, em conjunto, propõem uma práxis social necessária à ocorrência da devida transformação social.

Diante disso, a pedagogia da autonomia surge como um novo método de processo educativo no qual o educando não deve ser percebido como um recipiente vazio que recebe passivamente o conhecimento, mas deve ser compreendido como sujeito do conhecimento juntamente com o educador. Método este que faz do educando partícipe das decisões sobre sua própria formação tornando possível a superação de várias dicotomias sendo que uma delas é a do educador como alguém superior ao educando. Superação esta possível, pois, ambos, no processo de ensino/aprendizagem, tornam-se sujeitos do conhecimento, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia.

Por isso que Freire discorre sobre a necessária consciência de que o ato de “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Consciência essa que orientará o educador na práxis educativa para formar o educando como sujeito autônomo e não indivíduo heterônomo. O autor defende que o educando na relação ensino/aprendizagem não pode considerar o educador como o sujeito que o forma, e, nem tampouco se considerar objeto por ele formado,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e são sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23)

Freire advogando sobre seu método esclarece que ambos, educador e educando, tornam-se sujeitos do processo educativo:

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 26)

Para Freire a educação deve ser um ato gnosiológico fundamentado na práxis e por isso mesmo capaz de tornar o homem sujeito, criativo, agente transformador e autônomo. Contrariamente à “educação bancária” que concebe o homem como um recipiente vazio e passivo capaz somente de tomar posse e guardar conhecimentos que o outro afirma serem necessários e verdadeiros, transformando, desta forma, o indivíduo em um ser habitado pelo outro, um ser heterônomo, alienado de si e do mundo (FREIRE, 1996).

Contudo, deve-se observar que esse método só se torna exequível porque fundamentado no materialismo histórico e dialético, que compreende a materialidade do mundo como histórica e em constante transformação, apresentando a impossibilidade de haver conhecimento “em si” sobre o mundo, mas de conhecimento sempre em devir por que tudo está em transformação. É de se entender, então, que não há uma verdade no mundo a ser desvelada e transferida, pois devido ao constante jogo transformador do real, uma verdade que existe agora pode não existir daqui a pouco, e, se não há uma única verdade a ser desvelada, haverá conhecimentos históricos que prevalecerão em dado momento e se transformarão em outros subsequentes.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE, 1996, p. 28, grifos do autor)

É o próprio Freire que nos mostra como deve ser compreendida a obra *Pedagogia da Autonomia*:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática (...). (FREIRE, 1996, p. 13)

Como a obra mantém, na sua totalidade, relação com o tema da liberdade humana, deve ser reconhecida, juntamente com a *Pedagogia do Oprimido*, como parte da *Educação Crítica Libertadora*.

Em sua obra, Freire faz alusão ao princípio da inconclusão do homem, como sendo essa a base da pedagogia da autonomia, pois é ele que torna possível a compreensão do sentido de autonomia que o autor pretende. Assim, compreendido o homem desprovido de uma natureza humana, sua humanidade é colocada como fator histórico que é passado de geração em geração, e o ato de ensinar uma especificidade humana.

Portanto, a falta de essência e completude impõe ao ser humano a necessidade de socialização.

Temos, então, tanto para a teoria de Freire como para a Psicologia Sócio-Histórica a ocorrência de uma socialização que nunca se completa e por isso

mesmo deve ser direcionada pela própria consciência que o indivíduo possa ter de sua inconclusão. Assim, no decorrer de sua socialização, por meio de processos práticos, em que promove escolhas de como se constituir, torna-se dessa forma, homem sujeito ativo de sua constituição. Por isso, a pedagogia da autonomia como já mencionado, relaciona-se com o tema da liberdade do homem de poder escolher eticamente quais são os fatores que irão constituir sua existência.

Em suma, Pedagogia da Autonomia (1996), “nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (OLIVEIRA, 1996, p.11). Prática essa que deve implicar a consciência da inconclusão humana, isto é, de que o homem é um ser constituído sócio-historicamente, bem como, a dialeticidade entre o homem e o mundo.

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (...) Este é um saber fundante da nossa prática educativa, o da nossa inconclusão assumida. (...) Não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puro objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p. 58-9, grifos do autor)

E é da dialeticidade entre o homem e o mundo que decorre a compreensão de que mesmo o homem sendo sócio-histórico não é mecanicamente determinado pelo meio, mas, condicionado por esse e dotado de potencial para, através do trabalho, transformar o meio e ser por ele transformado.

É o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas sou sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 1996, p. 76-7)

Assim, admitidas as premissas mencionadas, Freire sustenta ainda, a necessidade de reconhecimento por parte dos educadores, da importância da ética universal. Ética essa compreendida como um campo de reflexão sobre o comportamento humano em prol do desenvolvimento integral do homem, na qual deve ser priorizado o diálogo e o respeito à experiência de vida e saber anterior do educando.

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade e liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor, de respeito aos alunos, ensinar, de aprender. (FREIRE, 1996, p.95)

E, de forma semelhante à Psicologia Crítica, Freire defende a eticidade do comportamento humano para a convivência social justa e equânime. No tocante a isso, o autor coloca a ética universal como sendo um dos fundamentos promotores da prática pedagógica da autonomia. Portanto, se o educador e o educando não se pautarem por esta ética, a autonomia que se pretende perde o sentido que o autor previu, tornando-se uma autonomia que se resvala para a onipotência individualista e para a competitividade (OLIVEIRA, 1996).

Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos, não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. (FREIRE, 1996, p. 15)

E, Freire chama a atenção sobre a especificidade da ética, pois somente a ética universal, diferentemente da ética do mercado, é que prima pela integralidade do desenvolvimento humano (formação omnilateral), e que pode propiciar as devidas condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia do educando.

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial”, como naturais e inevitáveis. (...) A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 15-6)

E o autor continua:

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É, que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 1996, p. 17)

O autor ainda adverte que ao primar pela ética não está sendo idealista ou ingênuo, mas crítico, por considerar a ética como um campo de reflexão e marca da

“natureza humana” para propiciar desenvolvimento humano integral pela formação omnilateral:

Quando, porém, falo da ética universal humana estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. (FREIRE, 1996, p. 18)

Assim, na Pedagogia da Autonomia o autor afirma, reiteradamente, a importância da vivência da ética universal para que o humano concreto realize sua potência de se constituir homem sujeito consciente, autônomo, transformador do meio e de si mesmo. E que por isso possa ser responsável pelo meio que transforma e que o constitui. Freire, então, explica que quando o *Homo sapiens* deixou de ser apenas um “ser no mundo” e tornou-se uma “Presença no mundo” com o mundo e com os outros, é que pode reconhecer a si mesmo como “Presença”, ou seja, sujeito autônomo transformador,

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (...) Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. (FREIRE, 1996, p. 18-19)

Freire, assim como o faz a Psicologia Sócio-Histórica, salienta que mesmo o Homem sendo constituído a partir das condições materiais sócio-históricas ele tem potência para ser criativo e transformador dessas condições que o constituem, tornando-se sujeito condicionado, e não indivíduo determinado. Fator esse importante para a responsabilidade e compromisso com tudo que faz parte de seu mundo.

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 19)

Assim entendido, a educação para a autonomia mostra-se como um processo educativo a ser realizado sem privar o homem da liberdade. Por isso capaz de formar o homem sujeito autônomo, pois em seu método o homem desenvolve o conhecimento ao transformar o meio. Contudo, tal educação libertadora tem como uma de suas premissas, a necessidade de se partir da consciência ingênua do educando considerando seu saber-feito (vivência), ou seja, sua experiência de vida e seu conhecimento anterior para desenvolver uma consciência crítica por meio de atividades práticas coordenadas pelo educador¹⁸.

Assim, a práxis representada pela reflexão crítica (trabalho intelectual) sobre a vivência prática do educando (trabalho material prático) torna-se uma exigência para o mesmo sair do conhecimento do senso-comum e desenvolver consciência crítica, tornando-se sujeito do conhecimento ao mesmo tempo em que se potencializa para a ação transformadora do meio que conhece. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 22)

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 29, grifos do autor)

Para finalizar, nesta obra, cujo título refere-se à autonomia, são reafirmados os mesmo sentidos das cinco categorias apresentadas no primeiro livro. Fica explicitado que o exercício da práxis, que a educação libertadora promove, faz-se pela indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho material prático e remete ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo tornando-o sujeito de decisões tanto no plano da ação intelectual quanto no plano da ação prático-material. E, em se formando sujeito torna-se capaz de pensar e de agir com independência sobre as coisas em sua concretude. Tornando-se, dessa forma, apto para juntamente com outros sujeitos produzirem a transformação social.

¹⁸ Vemos aqui semelhança ao conceito criado por Vigotski de Zona Proximal de Desenvolvimento, no qual identificou dois níveis de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real, que se refere às funções e processos já desenvolvidos do indivíduo; e a Zona de Desenvolvimento Potencial, que se relaciona às capacidades que ainda serão construídas, mas que já se apresentam como possibilidades, cujo detalhado enfoque desse conceito ultrapassaria os limites de nosso trabalho.

CAPÍTULO V – FORMAÇÃO OMNILATERAL

5.1 Omnilateralidade: conceito síntese do diálogo entre Psicologia Sócio-Histórica e Teoria Educacional de Paulo Freire

O conceito de omnilateralidade não se apresenta de forma definida na obra de Vigotski, nem na de Freire, mas ambas se remetem a ele, que propomos como conceito síntese e orientador da avaliação de propostas pedagógicas. Porém, muitos autores e estudiosos apontam indicações suficientes para que se compreenda *omnilateralidade* como referência a uma formação humana (omnilateral) oposta à formação unilateral que a sociedade capitalista burguesa provoca. E, segundo Sousa Junior (2009), é com base nos *Manuscritos de 1844* de Marx que aparecem elementos fundamentais para a compreensão de tal conceito.

O conceito de omnilateralidade não se apresenta de forma definida na obra de Vigotski, nem na de Freire, mas ambas se remetem a ele, que propomos aqui como conceito síntese e orientador da avaliação de propostas pedagógicas. Dessa forma, entendemos ser oportuno, extrapolando a análise ali feita sobre as categorias, tecer considerações sobre omnilateralidade, justamente por estar intimamente ligada à práxis.

É em Marx que muitos autores e estudiosos buscaram e apontaram indicações suficientes para que se compreenda *omnilateralidade* como referência a uma formação humana (omnilateral) oposta à formação unilateral que a sociedade capitalista burguesa provoca. E, segundo Sousa Junior (2009), é com base nos *Manuscritos de 1844* de Marx que aparecem elementos fundamentais para a compreensão de tal conceito.

Desta forma, compreende-se, então, a formação omnilateral como sendo uma ruptura ampla e radical com a formação do homem limitado da sociedade capitalista, ou seja, com a formação unilateral que surgiu, como já mencionado, com a divisão social do trabalho. E que, de acordo com vários autores marxistas, para que se dê a formação omnilateral deve-se superar tal divisão por meio da práxis, isto é, da indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho prático material.

Segundo estudos (SOUSA JUNIOR, 2009; NEVES, 2009 e MANACORDA, 2011), Marx associa a omnilateralidade ao *devenir*, ao *vir-a-ser* do homem de forma

ampla, sua constituição por meio de várias possibilidades de ser, estabelecendo uma relação de correspondência com a ideia de universalidade e totalidade. Assim, a omnilateralidade evidencia a contradição entre a sociabilidade estranhada e alienada com suas restrições e unilateralidades que tolhem, dos seres humanos, as chances de se constituírem com autonomia e consciência, como membros plenos do gênero humano.

Ainda, segundo Sousa Junior (2009), é relevante a compreensão de que a omnilateralidade não compreende a formação de indivíduos geniais, mas homens que se saibam inconclusos, que se firmam historicamente e, que, se reconhecem mutuamente em sua liberdade, submetendo as relações sociais a um controle coletivo, que supera a separação entre trabalho manual e intelectual. E, assim formados, vão além da mesquinhez, do individualismo e dos preconceitos da vida social burguesa.

O homem constituído por uma formação omnilateral não se caracteriza pelo que sabe, domina, conhece, e tampouco pelo que possui, pois tais características são expressões de unilateralidade. Caracteriza-se ele pela sua ampla abertura e disponibilidade para conhecer e dominar realidades as mais diversas (SOUSA JUNIOR, 2009). Sua riqueza não se avalia pelo que possui, tal qual o homem unilateral. Mas, dado ser ele consciente de que é um ser inconcluso, histórico e necessariamente constituído por outros homens, ele valoriza as mais variadas manifestações humanas e a realidade exterior natural, bem como a realidade social criada pelo trabalho humano. Como Marx e Engels afirmam: um homem é tanto mais rico quanto mais demanda manifestações humanas que o plenifiquem, nas quais se reconheça e pelas quais se constitui. Sua grande riqueza é o outro homem. “El hombre rico és al mismo tiempo, el hombre necesitado de una totalidad de manifestaciones de vidas humanas (...) la más grande de las riquezas, (es) el outro hombre” (MARX; ENGELS, 1987, p. 624¹⁹ apud SOUSA JUNIOR, 2009)

É na ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal. No entanto, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as faculdades humanas, todo seu potencial e não como um ser fragmentado. Logo, a omnilateralidade é a riqueza do desenvolvimento humano amplo e livre, é o movimento de *devir* das novas

¹⁹ MARX; ENGELS. Escritos de juventude. In: MARX; ENGELS. **Obras fundamentales: 1ª**. Reimpresión. México - DF: Fondo de Cultura Económica, 1987, vol. 1.

relações emancipadas (SOUSA JUNIOR, 2009; NEVES, 2009 e MANACORDA, 2011).

É de se atentar, porém, que tal formação omnilateral é bloqueada no sistema de produção e de relações burguesas capitalistas.

Por isso, Marx ao se referir à omnilateralidade, a compreende como um princípio educativo que rompe com esse homem que se constitui de forma limitada pela sociedade capitalista. Tal ruptura deve ser ampla e atingir uma gama variada de aspectos da formação do ser social, ou seja, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. (SOUSA JUNIOR, 2009 e NEVES, 2009). Porém de maneira plena, como ruptura ampla e radical, a omnilateralidade só se realiza como práxis social, coletiva e livre, pois depende da universalização das relações não-alienadas entre os indivíduos no intercâmbio com a natureza e no intercâmbio social geral (SOUSA JUNIOR, 2009).

Vemos então que, formação omnilateral é aquela por meio da qual o homem se constitui a partir de uma multiplicidade de relações com o mundo, diferentemente da formação unilateral que obriga o homem a uma especialização humana. Especialização essa representada principalmente pela divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho prático material. Tornando-se, então, imprescindível a sua inserção nos processos educativos, fornecendo condições necessárias para garantia do direito de desenvolvimento humano na sua integralidade. Inserção essa que Paulo Freire promove em sua teoria educacional.

O conceito de omnilateralidade aponta a importância da práxis na formação humana. Educação como práxis pressupõe a atividade, caso contrário fica no plano da ideia, unilateral.

E, como práxis implica a indissolubilidade do trabalho prático material e do trabalho intelectual, em um jogo dialético de atividades subjetiva e objetiva, fica estabelecida a imbricação da consciência humana com a realidade objetiva material que pode se dar de formas variadas. Imbricação essa necessária, como única forma da consciência tornar-se crítica, curiosa e sem repouso, constantemente vigilante porque presentificada em uma realidade que, só por meio da *práxis* ela é agora concreta não mais mistificada. Nesse cenário, a consciência torna-se intencionalidade dirigida para o mundo que se quer transformar, e seu saber implica uma unidade entre a ação e a reflexão sobre esse mundo. O educando, então, pela

práxis, transforma-se em sujeito capaz de transformar seu objeto de conhecimento, pois, uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si mesmo, da materialidade, de sua relação com esta e do fim que deseja alcançar.

Por isso, a preocupação e sugestão de influentes pensadores e pedagogos, como Paulo Freire, Makarenko, Saviani, Gramsci, entre outros, em constituir os processos educativos a partir da indissolubilidade do trabalho intelectual e do trabalho material e prático, isto é, da *práxis*, como vimos na análise de duas principais obras de Paulo Freire.

A preocupação que esse autor comunga com os demais é destacar que a educação decorrente da *práxis* é transformadora, justificada por Freire porque propicia a seus educandos contato com a realidade social e por isso compreensão das relações de poder postas, possibilitando análise crítica da mesma. Como vimos, na proposta de educação libertadora de Freire, a *práxis* possibilita exercitar o pensamento dialético e compreender a lei geral da contradição identificando a historicidade dos processos e propiciando uma discussão consciente e pautada na realidade que se quer transformar. Assim, buscando-se esclarecer os múltiplos determinantes desta, tem-se os elementos para que todos juntos, educadores e educandos, possam, minimamente, intervir no real para transformá-lo.

No método de Paulo Freire, há o desafio, para os educandos, de compreender que a transformação é processual e a formação humana um processo sócio-histórico, isto é, um devir. Desafio esse porque não fomos constituídos a pensar dialeticamente e não estamos habituados a este nível de reflexão filosófica. Pois, nosso pensamento, quando constituído cartesianamente em uma educação bancária e heterônoma, nos remete sempre a buscar respostas prontas e por isso a educação como *práxis* social torna-se um grande desafio na construção de novas respostas e concomitantemente novos homens.

CONCLUSÃO

Uma vez terminado o presente trabalho, procuramos, nesta conclusão, sintetizar as principais considerações que atendam aos objetivos propostos nesta pesquisa, e que puderam ser alvo de uma análise crítica pessoal.

De início, impõe-se destacar a práxis, que caracterizada pela indissolubilidade entre o trabalho intelectual e o trabalho prático material, reconhecemos ser fundamento tanto da Teoria Educacional de Paulo Freire, como da Psicologia Sócio-Histórica. Fundamento esse imprescindível a toda e qualquer transformação social que não prive o homem de sua liberdade.

Relativamente às demais categorias analisadas, quais sejam: o sujeito, o trabalho, a autonomia e a transformação social, verificamos que também elas integram o rol das categorias comuns à Teoria Educacional de Freire e à Psicologia Sócio-Histórica. Categorias essas em que também reconhecemos terem, todas elas, a práxis como elemento basilar. Essa é a razão pela qual, apesar de termos elaborado análise sobre cada uma delas especificamente, sempre aparecem no texto analisado de forma difusa, imbricadas umas nas outras. Assim, propomos a inserção da categoria da omnilateralidade, como unidade de análise com capacidade de síntese, mantendo a tensão entre todas as cinco categorias analisadas.

Omnilateralidade essa que considerada como um princípio educativo rompe com o homem que se constitui de forma limitada pela sociedade capitalista. Tal ruptura deve ser ampla e atingir uma gama variada de aspectos da formação do ser social, ou seja, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc (SOUSA JUNIOR, 2009; NEVES, 2009).

A indissolubilidade entre o trabalho intelectual e o trabalho prático-material (práxis) é um dos pressupostos teóricos para a formação omnilateral do homem, formação essa que Marx propõe como necessária à libertação do homem de sua formação unilateral que o prende em um mundo desigual e injusto. E, apesar de Freire não usar o conceito de formação omnilateral, ele utiliza constantemente, e com igual significado, o conceito de desenvolvimento integral na sua teoria

libertadora, assim como Vigotski, que vai, ainda incorporar a reflexão e ação à ideia de criação.

Outra contribuição importante de Freire é sua preocupação com o coletivo. É preciso ressaltar que práxis refere-se ao coletivo. Por isso, apesar de compreendermos a possibilidade de autonomia do homem no momento em que realiza a *práxis*, temos que reconhecer que ela é ação coletiva, antagônica ao individualismo e que não se confunde com empoderamento de cada um. Não podemos esquecer que o homem singular continua vivenciando relações sociais de opressão do sistema. Por isso, além da práxis individual, deve ser exercida, conjuntamente, a práxis social. Pois, segundo Marx, comentado por Vázquez, o poder material de transformação engajado pelo homem prático singular, apesar de ser necessário não é suficiente. E por isso, para uma verdadeira transformação social o poder material de transformação deve vir dos homens no coletivo.

Portanto, a educação como práxis social que pelo seu método conscientiza os homens (no coletivo) da sua inconclusão e historicidade, como a de Paulo Freire é capaz, pode realizar esse intento mostrando-se revolucionária. Assim, a práxis social tem potencial para transformação social, pois, como afirma Vázquez (2007) interpretando Marx, “a teoria se converte em poder material tão logo se apodera das massas²⁰” (p.116). E Vázquez ainda explica que, “a teoria que por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. (...) se torna uma força efetiva – um ‘poder material’ – quando é aceita pelos homens” (2007, p.116).

(...) o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social garante por si só sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente sua filosofia. Filosofia e proletariado se encontram em unidade indissolúvel. “Assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado tem na filosofia suas armas espirituais...” (VÁZQUEZ, 2007, p. 118)

Logo, sem o povo a filosofia é inoperante e graças a ele, realiza-se. O povo ou a classe de oprimidos ou o proletariado é seu instrumento, o meio, a arma material que lhe permite vingar na realidade. Isso entendido, deve-se lembrar que os termos se condicionam mutuamente, porque a classe de oprimidos, por sua vez, não

²⁰ C. Marx, *Em torno a La crítica de la filosofía del derecho, de Hegel*, Introducción, em C. Marx e F. Engels, *La Sagrada familia*, op.cit., PP. 9-10 (*apud* VÁZQUEZ, 2007, p. 116)

poderia emancipar-se sem a filosofia (a teoria, a consciência), pois ela é o instrumento, o meio, a arma espiritual e teórica de sua libertação (VÁZQUEZ, 2007).

Melhor dizendo, os indivíduos que por meio do exercício da práxis se reconheçam sujeitos históricos conscientizar-se-ão de que nada vale serem autônomos sozinhos e que essa autonomia deve ser buscada também na ordem do coletivo. A emancipação e libertação do homem unilateral oprimido devem acontecer por meio da práxis social e não somente da práxis individual.

Cabe ainda destacar que, uma vez reconhecido o fato de, tanto a Teoria Educacional de Paulo Freire, quanto a Psicologia Sócio-Histórica terem o mesmo fundamento, concluo decorrer daí a possibilidade de superar a cisão disciplinar entre Educação e Psicologia. Superação essa considerada no sentido de alinhar uma vertente da Psicologia Sócio-Histórica, que pode ser chamada Psicologia Social da Educação, ao conceber a educação revolucionária como a sua práxis, o que na realidade significa que a educação revolucionária de Freire constitui-se em uma autêntica práxis da Psicologia Sócio-Histórica.

E, ainda para reforçar tal argumento, admitimos que a obra Pedagogia do Oprimido de Freire, na qual é analisada a constituição da consciência tanto do homem oprimido quanto do homem opressor, e em decorrência, o pensar, sentir e agir de cada um deles mostra-se como um verdadeiro tratado de psicologia social.

Dado que a práxis é essencial à transformação social, é de se concluir que a escola que promove somente trabalhos intelectuais, tem em sua gênese a função de perpetrar a divisão de classes, ficando por isso marcada com o estigma de instrumento ideológico. No entanto, a prática educativa também pode ser entendida como possível prática transformadora e não somente adaptadora. Mas para que isso ocorra é necessário reconciliar a atividade intelectual com a atividade prático-material, pois, a práxis deve preponderar nas atividades educativas. Assim, a educação fundamentada na práxis, e portanto, crítica, deve ter como metodologia o convite para o educando conhecer ele mesmo o mundo que o cerca por meio de sua própria atividade, devendo experimentar nessa prática a liberdade e a autonomia.

Finalizando, esperamos que esse trabalho possa contribuir para a escola e a psicologia se unirem em prol de um devir transformador, que libertará o homem da opressão e da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. P. A. (et al). **Para compreender a ciência. Uma perspectiva histórica.** 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. A. P. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: ANDERY, M. A. P. A. (et al). **Para compreender a ciência. Uma perspectiva histórica.** 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

ARAÚJO, J. A. A USAID, o Regime Militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemologia y Ciencias Humanas.** ISSN 1852-625X. n.2, p. 51-61. Available from <http://www.revistaepistemologi.com.ar/ediciones_anteriores.php?id=3#07>. A USAID, O REGIME MILITAR E A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS POLIVALENTES NO BRASIL. Acesso em 23 mai. 2015.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BORDIN, J. H. Educação Marxista Omnilateral. In: 15ª Jornada de Educação: autonomia e cidadania, 2010, Santa Maria, RS: Editora da Universidade de Santa Maria - USM, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60737010/Educacao-Marxista-Omnilateral#scribd>>. Acesso em 27 abr. 2014.

BORGES, V. Resenha da Obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.31, p.211-213, SET. 2008 - ISSN: 1676-2584. Acesso em 23 mai. 2015.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964, Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 22 jan. 1964, Seção 1, Página 629 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 abr. 2015.

_____. Decreto nº 53.886, de 14 de Abril de 1964, Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 14 abr. 1964, Seção 1, Página 3313 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 abr. 2015.

CAMPOS, R. H. F. (org.) **Psicologia social Comunitária: da solidariedade à autonomia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CARVALHO, B. P.; SOUZA, T. M. S. A “escola de São Paulo” de psicologia social: apontamentos históricos. **Psicol. estud.** Maringá , v. 15, n. 4, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jun. 2014.

CASALI, A. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação: o Pensamento complexo, Teologia da Libertação, Justiça Restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento Estratégico e Situacional. In: SILVA, I. (Org.). **O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários.** São Paulo: Instituto Pólis, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHÂTELET, F. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

COELHO, L. F. Teoria crítica do direito. 3.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1991.

ENGELS, F. **A dialética da natureza.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FARR, R. M. **As raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954).** 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Paulo Freire: última entrevista.** TV PUC de São Paulo, 17 abr, 1997.

FREITAS, M. F. Q. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. (org.) **Psicologia social Comunitária:** da solidariedade à autonomia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GADOTTI, M. (ORG.) **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 1996.

GASPARI, E. **A Ditadura Escancarada.** 2.ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GUARESCHI, P. A. Ideologia. IN: STREY, M. N.; et al. **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ITURRA, R. **O processo educativo: ensino ou aprendizagem**. In: Educação, Sociedade & Culturas: revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. ed. Afrontamento. ISSN: 0872-7643, n.1. 1994.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Avanços da psicologia social na América Latina. In: LANE, S. M. e SAWAIA, B. B. **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006.

_____. **O que é Psicologia Social?** São Paulo, Brasiliense, 2014.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, L. C. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**. V. 7, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7596>>. Acesso em 14 Jun 2015.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do Homem. In: **Revista HISTEDBR On-line** - ISSN: 1676-2584. Campinas, número especial, p. 6-15, 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/.../2903>>. Acesso em 12 mai. 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Feuerbach: a contraposição entre as cosmovisões Materialista e Idealista. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: crítica da economia política**: livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs). **Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. Recife: ABRAPSO, UFPE. ISSN 1981-4321, 2011.

MOTTA, R. P. S. Modernizando a repressão: a USAID e a polícia brasileira. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v.30, n. 59, p. 237-266, June 2010. Available from. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 mai. 2015.

NEVES, S. G. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUC-RS, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf>. Acesso em 23 mai. 2014

OLIVEIRA, E. C. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PINA, F. **Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Fabiana%20Pina.pdf>>. Acesso em 1 mai. 2015.

PRADO MANFREDI, M. N. G. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal: as tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SANTOS, T. **Imperialismo y Dependencia**. Fundación Biblioteca Ayacucho: Caracas, 2011. Disponível em: <<http://theotoniodossantos.blogspot.com.br/p/livros-e-artigos-para-download.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SARTRE, J. P. **Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAWAIA, B. B. Da consciência à potência de ação: um movimento possível do sujeito revolucionário na psicologia social laneana. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs). **Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. Recife: ABRAPSO, UFPE. ISSN 1981-4321, 2011.

_____. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 26, n. spe2, p. 4-17, 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 jan. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR,

na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25/agosto/2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em 7 mai. 2015.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 152-165, jan./abr., 2007.

SOUSA JUNIOR, J. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2.ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

STREY, M. N.; et al. **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TCKESKISS, L.A. **O materialismo histórico em 14 lições**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/1922/materia/cap07.htm>, 2010>. Acesso em mar. 2014.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1991.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.