



Vol. 4 nº 8 jul./dez. 2009
p. 71-86

PARA UMA “NOVA” FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS DE J. F. HERBART, JOHN DEWEY E PAULO FREIRE

Diogo da Silva Roiz¹
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

André Dionei Fonseca²
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os projetos de J. F. Herbart (1776-1841), John Dewey (1859-1952) e Paulo Freire (1921-1997) no que tange à filosofia da educação. Longe de esgotar a discussão e dar conta de toda a complexidade do tema, esse artigo pretende demonstrar como estas teorias, mesmo que com grandes diferenças espaços-temporais, possuem similaridades em vários aspectos, principalmente na proposta de promover, através da educação, uma sociedade mais justa.

Palavras-Chave: J. F. Herbart; John Dewey; Paulo Freire; Filosofia da Educação.

Abstract: This article has the objective to present the projects of J. F. Herbart, John Dewey and Paulo Freire with respect to the philosophy of the education. Faraway from to drain the discussion and to include all the complexity of the theme, this article intends to demonstrate how these theories, even with great differences space-temporal, possess similarities in several aspects, mainly in the proposal o promoting, through the education, a fairer society.

Keywords: J. F. Herbart; John Dewey; Paulo Freire; Philosophy of the education.

FOR A “NEW” PHILOSOPHY OF EDUCATION: THE PROPOSED J. F. HERBART,
JOHN DEWEY AND PAULO FREIRE

1. INTRODUÇÃO

Para alguns autores, dentre os quais Chiraldelli Júnior, o século XX foi marcado por três grandes projetos em filosofia da educação: a teoria educacional do alemão J. F. Herbart, a teoria educacional do norte-americano John Dewey e a teoria educacional do brasileiro Paulo Freire (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002). Falar nesses três nomes é falar de uma revolução na teoria educacional entre o final do século XIX e a segunda metade do século XX (ROMANELLI, 2006).

Muito embora cada uma dessas teorias estivesse intimamente ligada à situação emergencial de certos elementos do cenário educacional, há entre elas relações estreitas de continuidade, como a pretensão de constituir uma sociedade justa por intermédio da educação. Com Herbart, a emergência estaria centrada na necessidade de valoração do “aparato intelectual” (intelecto); em Dewey, essa emergência se constituiria no interesse de interação dos elementos psicológicos para o trabalho educativo; já em Paulo Freire essa emergência estaria calcada na necessidade do elemento político, tanto na educação como na própria pedagogia. Para Chiraldelli Júnior, juntas essas três revoluções no pensamento educacional cumpriram, pelo menos teoricamente, o programa vislumbrado em termos filosóficos pelo Iluminismo e pelo Romantismo dos séculos XVIII e XIX (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002).

2. J. F. HERBART (1776-1841)

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, teórico da educação e psicólogo, estudou na Universidade de Iena, onde foi discípulo de Fichte. Em 1797 esteve na Suíça e visitou a escola dirigida por Pestalozzi.³ A partir de 1809, ensinou filosofia e pedagogia na Universidade⁴ de Königsberg (GADOTTI, 1999).

Herbart coloca como centro das atenções o cérebro, o aparato intelectual, o funcionamento psicológico. Para ele, todos passíveis de estudos empíricos. É importante considerarmos que Herbart vem de uma cultura filosófica *neokantiana*, um momento filosófico que cada vez mais lançavam os pensadores a conceberem o homem como indivíduo com aparato sensível-perceptivo (o intelecto razão), em outras palavras, um indivíduo empírico. Portanto, essa filiação, ou até mesmo influência do momento, teriam muita relevância nas teorias de Herbart. Segundo Chiraldelli:

Compreendia que as percepções e os conceitos eram guiados pela razão e unificados por ela; eles comandavam toda a vida psíquica. É por isso que, mais tarde, Herbart foi considerado um ‘intelectualista’ (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 14).

Herbart desenvolveu um engenhoso e complicado esquema explicativo⁵ para mostrar o funcionamento do aparato psíquico, que poderia ser resumido no funcionamento de massa, que se moviam a partir do aprendizado de novos conceitos e da formação de conceitos no cérebro humano. Sendo assim:

Falando de modo bem simples e resumido, o ensino e conseqüentemente o aprendizado, segundo o esquema herbartiano, deveriam partir dos conceitos morais e intelectuais, expostos e aprendidos segundo sua forma lógica ou histórica (conforme o caso) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p.15).

Herbart desenvolveu a ideia de que o objetivo da pedagogia seria o desenvolvimento do caráter moral. Para ele, o ensino deveria se fundamentar na aplicação dos conhecimentos dados pela psicologia e a filosofia (ética):

A filosofia representou a evolução e a análise da experiência. A lógica tinha por objeto a classificação dos conceitos, enquanto a metafísica e a estética referiam-se ao conteúdo do pensamento. A análise lógica revelava as contradições dos conceitos que a metodologia procura[va] resolver. (GADOTTI, 1999, p. 99).

Para Herbart o intelecto era o centro de motivação e interesse no processo de aprendizagem e do conhecimento, seja geral ou especificamente. Segundo ele, a vida psíquica é constituída essencialmente pelo jogo das representações. Estas representações constituiriam os últimos elementos a que se pode reduzir a atividade anímica. Delas os sentimentos e os desejos seriam apenas modificações, e surgiriam do equilíbrio ou do desequilíbrio da consciência (LARROYO, 1974). Daí nasce o caráter marcadamente *intelectualista* da pedagogia de Herbart, e daí surge também a ideia de “educação pela instrução”, uma vez que ao modificar com o ensino as representações (ideias), poderia-se modificar toda a vida psíquica. Este ponto da teoria *herbartiana* pode ser considerado o mais forte. Todavia, ironicamente, será também o ponto de maior vulnerabilidade frente às críticas. O fim da educação é para ele:

A virtude, que consiste no acordo da vontade com as ideias éticas, as quais se baseiam em juízos estéticos. Essas ideias éticas são a liberdade íntima, a perfeição a benevolência, e a justiça, e a equidade, e [...] com sua posse pode-se modificar a conduta (LUZURIAGA, 2001, p. 205).

Na atividade educativa ele destaca três momentos essenciais: o governo, a instrução, e a disciplina⁶. Apesar de sua concepção individualista, Herbart sustenta a necessidade de intervenção do Estado na educação, mas não o monopólio⁷ (LUZURIAGA, 2001. p. 207). De modo que Herbart:

[...] outorga à educação autonomia que o Estado não pode nem deve suprimir, mas respeitar. O Estado necessita da educação, e a educação do Estado. Baste isso para recordar que entre Estado e escola existe, em virtude do influxo desta na opinião, relação de dependência recíproca, e que o Estado em vão intentaria apoderar-se da educação (LUZURIAGA, 2001. p. 207).

Resumidamente, o governo para Herbart é a forma de controle da agitação da criança (inicialmente exercido pelos pais e depois pelos mestres), com a finalidade de submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução. A instrução é o principal procedimento da educação e pressupõe o desenvolvimento dos interesses. O interesse determina quais as ideias e experiências que receberão atenção por parte do indivíduo. Herbart não separa a instrução intelectu-

al da instrução moral, pois para ele, uma é condição da outra. Para que a educação seja bem sucedida é conveniente que sejam estimulados o surgimento de múltiplos interesses (LARROYO, 1974; MONARCHA, 1989).

Para isso, ele propõe cinco passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: a) *preparação*: o mestre recorda o que a criança já sabe para que o aluno traga ao nível da consciência a massa de ideias necessárias para criar interesse pelos novos conteúdos; b) *apresentação*: a partir do concreto, o conhecimento novo é apresentado; c) *assimilação*: o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças; d) *generalização*: além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais, sendo que esse passo deve predominar na adolescência; e) e finalmente a *aplicação*: através de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios (LARROYO, 1974). É deste modo, que a massa de ideias passa a ter um sentido vital, perdendo o aspecto de acumulação de informações inúteis para o indivíduo (LUZURIAGA, 2001; GHIRALDELLI JUNIOR, 2002).

A disciplina é a responsável por manter firme a vontade educada, no caminho e propósito da virtude, supondo autodeterminação, que é uma característica do amadurecimento moral, levando para a formação do caráter que está sendo proposta, ao contrário do governo, que é heterônomo e exterior, mais adequado ao trato com as crianças pequenas (GADOTTI, 1999). Em suma, a pedagogia de Herbart, caracteriza-se, essencialmente, pelo seu aspecto *intelectualista e individualista*, o que sem dúvida é considerável erro (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002).

Mas suas falhas parecem desaparecer quando consideramos que esse pensador fundou a corrente científica na Pedagogia, dando, aliás, à Pedagogia fundamentação científica, ou aspiração à ser uma ciência⁸. Ademais, grande corrente de autores presentes na segunda metade do século XIX esteve inspirada na pedagogia herbartiana, como podemos destacar: Tuiskon Ziller (1817-1882) com a obra *Fundamentos para a teoria da instrução educativa*; Karl Stoy (1815-1885) *Enciclopédia pedagógica*; Wilhelm Rein (1847-1929) *Dicionário de pedagogia*; Ernst Von Sallwürk (1839-1926) *Formas didáticas normais* e Otto Willman (1839-1920) *Didática como teoria da formação*. A escola herbartiana perdeu força principalmente pelos ataques dos representantes da pedagogia ativa, entre os quais se destacou John Dewey (LUZURIAGA, 2001; GHIRALDELLI JUNIOR, 2002; GADOTTI, 1999; MONARCHA, 1989).

3. JOHN DEWEY (1859-1952)

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte americano exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Defensor da

Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno, Dewey através de sua filosofia da educação, foi determinante para que a *Escola Nova* se propagasse por quase todo o mundo (GADOTTI, 1999, p.148-149; MONARCHA, 1989).

Estudou nas Universidades de Vermont e Johns Hopkins, recebendo nessa última em 1884, o grau de doutor em filosofia. Ensinou na universidade de Chicago, aonde veio a ser chefe do departamento de filosofia, psicologia e pedagogia, e onde, por sugestão sua, se agruparam essas três disciplinas em um só departamento. Ainda em Chicago fundou uma escola experimental, na qual foram aplicadas algumas das suas mais importantes ideias: a da relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

Em 1904 assumiu a direção do Departamento de Filosofia da Universidade de Colúmbia, em New York, na qual permaneceu até retirar-se do ensino. A partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), interessou-se pelos problemas políticos e sociais. Deu cursos de filosofia e educação na universidade de Pequim em 1919 e em 1931, e em 1924 elaborou um projeto de reforma educacional para a Turquia. Visitou o México, o Japão e a U.R.S.S., estudando os problemas da educação nesses países.

Dewey não aceitava a educação pela *instrução* proposta por Herbart, propondo a educação pela ação. Criticava severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao *intelectualismo* e a memorização (DEWEY, 1976).

Para Dewey, o conhecimento era uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação. Segundo ele, a educação tinha como finalidade propiciar à criança condições para que resolvesse ela mesma os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança, de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir (DEWEY, 1956; MONTESSORI, 2003).

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola, encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança, a partir da experiência. Em seus argumentos:

Dewey usa o exemplo da aprendizagem da primeira linguagem de alguém para ilustrar as funções respectivas da natureza da e educação. A pessoa não aprenderia a falar se lhe faltasse os órgãos físicos necessários, mas a linguagem que ele fala, se realmente falar qualquer linguagem, depende de seu ambiente, particularmente de seu ambiente social (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005, p. 49).

Podemos, assim, notar que:

[...] todo o projeto de Dewey invertia o postulado básico de Herbart: não era o intelecto - em um sentido estrito - o carro-chefe de funcionamento do aparato psíquico humano, mas os 'interesses.' Esses 'interesses' na teoria de Dewey, eram de base psicológicas, mas gerados por situação de experiência humana com o meio ambiente - a *experiência da vida*, ou seja, a experiência psíquica e social diversificada (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 15).

Dewey afirmava que a criança era diferente do adulto não por "pensar mal" ou "errado", mas sim por pensar diferente. Porém, para ele:

[...] não são os conceitos em si que devem ser postos como importante para ela ou para o homem, em um mundo contingente, em mundo em constante mudança com um futuro pouco previsível. O que seria necessário para a criança e para o adulto seria o aprendizado de como lidar com a mudança constante. Assim, para Dewey o aprendizado da resolução de problemas valia mais do que propriamente os problemas em si e cada uma das soluções. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 16-17).

Assim sendo, nota-se que é deweyana a máxima que aprender é "aprender a aprender", ideia que se tornaria celebre, e que ganharia o mundo com o epistemólogo Jean Piaget. Essa teoria educacional o tornou famoso em todo o mundo, acarretando um imprescindível declínio da teoria herbartiana (pelo menos no campo da literatura pedagógica). A decadência foi tão acentuada que, no final do século XIX, associações educacionais passaram a optar por nomes mais neutros, uma vez que muitas possuíam nomes apologéticos aos pensamentos de Herbart. Por exemplo, "associação herbartiana de educação". Muitas foram além da neutralidade assumindo explicitamente suas filiações deweyanas, chamando-se, por exemplo, de "associação deweyana de educação". Todavia:

[...] nem todo mundo gostou disso, ou pelo menos nem todo mundo achou que as coisas deveriam caminhar tão rapidamente para o lado de Dewey. Uma das pessoas que não gostou disso não era filósofo mais sociólogo. Não era nem alemão, como Herbart, nem norte americano, como Dewey, mas tinha o poder moral de um país que se auto-intitulava o berço da filosofia moderna. Assim foi Émile Durkheim que fez oposição a John Dewey no começo do século XX (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 18).

Essa discussão entre Durkheim e Dewey trouxe ricas contribuições para a formação do campo educacional, como campo de estudos. Além do mais veio a contribuir para os projetos de legitimação desse campo como área de interesse social e do governo o que, por conseguinte, influenciaria pesquisas nas universidades nesta área. Durkheim discordava de Dewey em dois pontos básicos: o primeiro, de ordem mais geral, mas, que atingia indiretamente a Dewey, Durkheim era contra toda e qualquer filosofia, e filosofia da educação⁷; já o segundo era uma

crítica direta à corrente filosófica de Dewey. Essa segunda crítica era essencialmente contra a definição de educação dada por Dewey. A educação para Dewey era a organização de experiências humanas de crescimento em benefício da possibilidade de mais ricas experiências, aumentando a diversidade e a capacidade de inventividade (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002; GADOTTI, 1999).

Émile Durkheim considerava essa ideia uma afronta para com Nietzsche⁹, um relativismo moral inaceitável. Se a educação era crescimento, como dizia Dewey, Durkheim não encontrava nos escritos de Dewey a resposta que dissesse para que *fim* tenderia esse crescimento. No entanto, Dewey tinha respostas para essas questões. Primeiramente, Dewey não considerava a educação como uma aplicação da filosofia, bem ao contrário, via a educação formal como situação moderna que se instaurava, sendo até mesmo, uma salvação da filosofia frente aos impasses da filosofia metafísica. Para Dewey:

A escola aparecia para redimir a filosofia, e não como derivação desta. Além disso, em cada escola, o que se via, para Dewey, é que ‘adquirir conhecimento’ ou ‘definir-se por atos bons e não maus’ só era possível dentro de um clima plural, diversificado, democrático. Era o modo como a escola deveria colaborar com a democracia, embora esta só pudesse existir de fato na democracia (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 20).

Sem ter a *utopia* democrática, o teórico da educação e mesmo o educador prático, não poderiam formar uma visão sobre a “realidade educacional”. No que tange ao relativismo moral, Dewey:

[...] não podia abrir mão de ter percebido, na esteira de Nietzsche e outros, que a educação pode ser o ser o ‘aprender a aprender’, mas, sem a intervenção do professor e sem sorte, não pode levar aqueles que ‘aprendem a aprender’ a fazerem coisas boas com o mundo, ou mesmo preservar a democracia (GADOTTI, 1999, p. 132).

Uma das principais lições legadas por John Dewey é a de que, não havendo como separar *vida* e *educação*, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Como ele dizia, “as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (DEWEY, 1956, 1976) Então, qual é a diferença entre preparar para a vida e preparar para passar de ano? Como preparar alunos que têm vidas tão diferentes entre si e que, certamente, terão também futuros tão distintos?

4. PAULO FREIRE (1921-1997)

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, no Estado de Pernambuco. Devido à realidade do Estado em que nascera, Paulo Freire conheceu, desde cedo, a

pobreza do Nordeste do Brasil. Desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores (ARAÚJO FREIRE, 2006). Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização. De 1941 a 1956 foi assistente e depois diretor do SESI/PE, onde desenvolveu suas primeiras experiências com educação de trabalhadores nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens. Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política (BRANDÃO, 1981; SOUZA, 2001).

Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias (BRANDÃO, 1981). Participou ativamente do MCP (Movimento de Cultura Popular) do Recife. Suas atividades foram interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exila-se por 14 anos no Chile, e posteriormente vive como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo (MONTESSORI, 2003).

Em 1970, junto a outros brasileiros exilados em Genebra, Suíça, cria o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continua com suas atividades de escritor e debatedor, assume cargos em universidades e ocupa, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do PT. Entre suas obras destacam-se: *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1983), *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1994), *Cartas à Guiné Bissau* (FREIRE, 1977), *Vivendo e Aprendendo* (FREIRE, 1980), *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1986), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1997).

4.1 Pedagogia do oprimido

Em sua *Pedagogia do oprimido* (1994), Paulo Freire parte da ideia de que vivemos em uma sociedade dividida em classe. Nesta sociedade os privilégios de uns não permitem que a maioria usufrua os bens produzidos. Um desses bens é a educação que, segundo ele, é excluída de grande parte da população do Terceiro Mundo. Isso levou Freire a se referir a dois tipos de pedagogia: a *pedagogia do oprimido* e a *pedagogia dos dominantes*. Na *pedagogia do oprimido* a prática a ser realizada seria a da liberdade (TORRES, 1987, 1997). Já na *pedagogia dos dominantes*, a prática seria a da dominação:

Não é simples instaurar a nova pedagogia, pois com frequência o oprimido “hospeda” o opressor dentro de si. Mesmo reconhecendo-se oprimido, assumi a atitude fatalista de aceitação de ‘sua sina’. Às vezes desvaloriza, justificando a ‘natural superioridade’ do opressor; outras vezes, inseguro, tem medo da liberdade que não ousa assumir, aumentando assim a irresistível atração pelo opressor. Ou,

ainda, aspira a ocupar uma posição entre os 'superiores', renegando suas raízes e tornando-se também um opressor. Por outro lado os dominantes não podem ser visto de um modo maniqueísta, como aqueles que se reconhecem opressores. É mais comum acharem natural a sua superioridade, e justificar a pobreza pelos vícios inerentes aos próprios indivíduos. Não se perguntam também porque os pobres são excluídos da cultura formal, achando mais fácil explicar a ignorância das massas como a incapacidade individual de estudos. Ainda mais, os dominantes se vêem como generosos quando pretendem ajudar o pobre a sair da miséria e reagem violentamente a qualquer tentativa de alterar o que consideram ser a ordem natural da sociedade (ARANHA, 1996, p. 207).

Todas essas dificuldades fizeram com que Freire acreditasse no movimento de libertação que partisse do próprio oprimido. Esse trabalho seria de conscientização e politização. Não basta que o oprimido somente tenha consciência crítica da opressão, ele precisa lutar para mudar essa realidade. A filosofia de educação de Paulo Freire é um clamor universal em favor da esperança para todos os membros da raça humana, oprimida e discriminada. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando se realiza a "expulsão do opressor de dentro do oprimido", como libertação da culpa (imposta) pelo "seu fracasso no mundo" (FREIRE, 1994; BARRETO, 1998; GADOTTI, 1991).

Para Freire a "pedagogia do dominante é baseada em uma concepção bancária, centrada predominantemente na narração" (ARANHA, 1996. p. 207). Para ele a narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Nessa concepção "bancária" da educação a única margem de ação oferecida aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Assim, o professor deposita o saber e o saca através do exame. Nessas condições o saber é doado *de cima para baixo*, e, conseqüentemente, cria um autoritarismo do tipo "quem sabe manda". "Por isso a concepção 'bancária' de educação mantém a ingenuidade do oprimido e o acomoda em seu mundo de opressão: eis a educação como prática de dominação" (ARANHA, 1996. p. 208). A *concepção problematizadora* da educação, ao contrário, baseia-se em outra compreensão da ciência e do mundo. Considera que o conhecer não pode ser um ato de "doação", mas sim um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido (FREIRE, 1994).

4.2 O Método de Paulo Freire

Quando se fala de *Método Paulo Freire*, não se fala de uma mera técnica de alfabetização, e sim de um método coerente com o posicionamento *teórico-filosófico* do autor. O que deve ser levado em conta, primeiramente, é que para a alfabetização é necessária a conscientização. O diálogo é então a base do método de Freire. O diálogo é uma relação de comunicação, de intercomunicação, que gera a crítica e a *problematização*, já que ambos os parceiros podem perguntar: "por

quê?” (BRANDÃO, 1981). Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E já na busca desse conteúdo o diálogo deve estar presente. Paulo Freire constata a necessidade de analisar a palavra como mais do que um meio para que o diálogo se efetue. Há duas dimensões constitutivas da palavra: *ação e reflexão* (MONTESSORI, 2003; SAUL, 2000).

A palavra verdadeira é *práxis* transformadora. Sem a dimensão da ação, perde-se a reflexão, e a palavra transforma-se em mero verbalismo. Já a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que nega o diálogo. O educador “bancário” define o conteúdo antes mesmo do primeiro contato com os educandos. Para o educador libertador, esse conteúdo é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Esse conteúdo deve ser buscado na cultura do educando e na consciência que ele tenha da educação. O momento da busca do conteúdo programático dá início ao processo de diálogo em que se produz a *educação libertadora*. Essa busca deve investigar o universo dos educandos (conjunto dos temas geradores do conteúdo). Por ser dialógica já é *problematizadora* e permite que se obtenha a consciência dos indivíduos sobre esses temas. A participação na investigação do seu próprio universo temático leva o educando a admirar este universo, e, essa admiração, possibilita a capacidade de criticá-lo e transformá-lo (BRANDÃO, 1981; TORRES, 1987).

Mesmo tratando-se de um método para adultos analfabetos não é difícil para os educadores perceberem a importância da utilização para as crianças. Por exemplo, as das cartilhas uniformes impossibilitam a aplicação dos princípios formulados por Freire. *O Método de Paulo Freire* não pode ser avaliado pela quantidade de conteúdos sobre os quais os educandos são capazes de dissertar, ou pelo menor tempo em que conseguem encher-se de dados sobre a realidade. A qualidade do processo educacional para Freire deve medir-se pelo potencial, de transformação do mundo, adquirida pelos educandos (BRANDÃO, 1981; ARAUJO FREIRE, 2006). O quadro abaixo mostra de maneira resumida os passos principais do *Método de Paulo Freire*.

Quadro 1 - Síntese do Método Paulo Freire

Síntese dos Passos
1°. Levantamento do universo vocabular dos grupos, para a escolha das palavras geradoras.
2°. Organização dos círculos de cultura, formados por pequenos grupos, sob a coordenação de uma pessoa, que não precisa necessariamente ser um professor.
3° a representação de uma das palavras, já que estas pertencem ao universo vocabular dos educandos, aliada a sua experiência de vida, gerará temas correlatos, descobrindo-a como suma situação problemática.
4°. Reúne-se todo o material possível para ampliar a consciência e experiência dos educandos.
5°. Passa-se à visualização da palavra e ao processo de decodificação em unidades menores, para reconstituí-la posteriormente.

Fonte: BRANDÃO, 1981.

Para Paulo Freire o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Os princípios enunciados por Paulo Freire, o homem, o filósofo e o professor que, por excelência, verdadeiramente promoveu a inclusão de todos os alunos e alunas numa escolaridade que dignifica e respeita os educandos, porque respeita a sua leitura do mundo, como ponte de libertação e autonomia de ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Apesar do seu amplo reconhecimento, Paulo Freire, como todo *polemizador*, tem sido também bastante criticado. Em relação a uma parte mais prática de suas concepções educacionais, é criticado pelo *espontaneismo*, não *diretividade*, supervalorização da contribuição do educando, dificuldades do diálogo proposto nestes moldes, quando o educador não é um companheiro alfabetizado e sim um professor, com formação específica, dada a grande diferença entre eles. Valorizar demais a possibilidade de transformação da realidade através da educação. Ele também é:

[...] recriminado pelos católicos conservadores por usar categorias marxistas em seu discurso pedagógico. Para alguns intelectuais de esquerda, ele não teria ultrapassado o pensamento cristão idealista e liberal (ARANHA, 1996, p. 209).

Apesar de todas as críticas, a contribuição de Freire à Pedagogia mundial é irrefutável, abrindo espaço para uma educação mais crítica e social, que visa transformar o analfabeto não apenas num mero leitor (analfabeto funcional¹⁰), mas sim dando a essas pessoas capacidade de entender o mundo que as cerca, entendendo assim, que as desigualdades não são aspectos próprios do homem ou da natureza humana.

5. HERBART, DEWEY E FREIRE: UM BREVE COMPARATIVO

Herbart, no século XIX, em uma época que na Europa e também nos Estados Unidos surgia as grandes cidades, a industrialização crescente e o surgimento da chamada classe média, cujo trabalho era menos braçal e mais o que hoje chamamos “serviços”. Nesse palco a escola surgia como um lugar essencialmente moral o que nos mostra que não foi por acaso que as conquistas de “Herbart em psicologia e pedagogia muniram uma teoria educacional própria para os grandes sistemas de ensino públicos que surgiram então” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 21).

Já Dewey viveu a transição do século XIX para o século XX. “O mundo de então estava envolvido com a expectativa de entender o tempo, as mudanças, o futuro e o papel do indivíduo nesse contínuo clima de mudanças. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 21). Sendo assim não é por acaso que a teoria de Dewey, centrava-se na institucionalização da escola, bem como nos cuidados e na observação para com a criança em uma sociedade democrática, via de regra, uma sociedade inacabada.

E Paulo Freire viveu o período pós-Segunda Guerra Mundial. É um tempo de guerras de libertação contra metrópoles caducas e principalmente a emergência da noção de Terceiro Mundo, ou seja, ele observou o fim do neocolonialismo (ARAUJO FREIRE, 2006). Todavia, a teoria educacional de Paulo Freire não era um rompimento total com Herbart:

Uma vez que ele também estava preocupado com o ensino para a grande coletividade. Essa teoria estava diretamente inspirada na forte literatura do “movimento da Escola Nova”, liderada por J. Dewey¹¹ (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 23).

Por outro lado, os aspectos psicológicos trabalhados por Herbart, e os aspectos sociais e psicológicos destacados por Dewey foram:

Subsumidos em Paulo Freire, como aspectos da necessidade de mudanças políticas. A pedagogia de Dewey era pedagogia na democracia, para a democracia e para o *Welfare State*. A pedagogia de Freire era uma pedagogia para a democracia e para o *Welfare State*, mas voltada para aqueles que não viviam nem na democracia nem tinha conhecido os benefícios do *Welfare State* (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 22).

Paulo Freire, assim como Dewey, não acreditava que o principal na tarefa da educação fosse simplesmente *aprender*, mas *sim aprender a aprender*. Isto é “entender os processos contínuos de mudanças do mundo moderno e poder influir diretamente nele” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 23). Herbart, Dewey e Freire podem ser sucintamente comparados em suas teorias educacionais, através do quadro abaixo.

Quadro 2 - Comparativo das teorias educacionais de Herbart, Dewey e Freire

Herbart: Teoria Educacional (Herbart)	Dewey: Teoria Educacional (Dewey)
1. Lição anterior recordada.	1. Pesquisa para arrolar os interesses e atividades dos estudantes.
2. Lição recordada ligada à lição do novo dia.	2. Formulação de uma lista de interesses dos estudantes. Seleção de interesses e assuntos. Sugestão de leituras e meios de consultar para o levantamento de problemas e hipóteses sobre os assuntos. Seleção das hipóteses mais plausíveis.
3. Exercícios com questões já ensinadas e com questões novas. Verificação da aprendizagem através da correção das questões.	3. Experimentação ideal ou em laboratório para checagem das hipóteses. Elaboração de relatório sobre procedimentos e resultados.

Fonte: GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 23-24.

Portanto, observa-se que as teorias de Herbart, Dewey e Freire, hoje, na chamada “pós-modernidade”, continuam em voga e em momento algum podem ser abandonadas em sua totalidade. Certo é que todas elas apresentam pontos passíveis de críticas, mas estas teorias nos deixam uma concisa lição de que o problema da “pós-modernidade”, no que tange à educação, não é um problema quintessencialmente de teoria educacional. O problema da modernidade frente à pós-modernidade está ligado às mudanças que tiveram de ocorrer nas teorias não só da filosofia como também da própria filosofia de educação (SAVIANI, 2003, 2005).

Herbart queria alunos aptos a aprender um saber de época, mas que transcendesse ao mesmo tempo qualquer época. Para tal tarefa queria professores eruditos, capazes de transcenderem épocas através dos modelos clássicos. Para Dewey isso era muito pouco em uma época que se deve dar alto valor as perenes mudanças. Para tanto, Dewey queria não só professores, mas estudantes envolvidos na tarefa de aprender como tirar maior proveito dos modernos métodos científicos para galgar sucesso frente às situações mais inusitadas. Freire não discorda de Dewey, mas acrescentava que essas “situações inusitadas” deveriam ser encaradas como situações de lutas políticas, almejando assim educadores e educandos empenhados nesta luta (pelas causas justas) como militantes. Aqui, pode-se observar claramente que, apesar de parecerem distintas, estas teorias agiram e agem em *protocooperação* em nome de um único objetivo: levar o homem, através do caminho da educação, a uma sociedade mais justa e de maior equidade (SAVIANI, 2005; GADOTTI, 1999).

6. REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- . **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- . **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1994.
- . **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

- . **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- . (org.) **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- . **A importância do ato de ler**. São Paulo Editora Cortez, 1986.
- . **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- . **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, Scipione, 1991.
- GHIRALDELLI JUNIOR. Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- (Org.). **Estilos em Filosofia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro DP&A, 2005.
- . **Educação e razão histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. SP: Cortez, Autores Associados, 1989.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogias do Século XX**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 30. ed. São Paulo: Vozes, 2006.
- SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- . **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª edição revista e ampliada. SP: Autores Associados, 2003.
- TORRES, Rosa Maria. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1987.
- . **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas, Papyrus, 1997.

NOTAS

1 Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Campus de Amambai. E-mail: diogossr@yahoo.com.br.

2 Aluno do Curso de Graduação em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Campus de Amambai. Bolsista Pibic/CNPq. E-mail: andredione@yahoo.com.br.

3 Cumpre ressaltar que as ideias de Pestalozzi influenciaram, além de Herbart, personalidades de estatura como Kant, Fichte, Froebel.

4 À circunstância de que os professores de filosofia das Universidades alemãs houvessem de ocupar também cátedras de pedagogia, deve-se ao fato de que os mais eminentes filósofos se tenham ocupado, em seus escritos, da teoria da educação. Assim foi com Herbart, além de Kant, Ficht, Schleiermacher etc. (ver: LUZURIAGA, 2001).

5 Este sistema foi denominado “instrução educativa”. Esse sistema esboça um ensino que através de situações sucessivas e bem reguladas pelo professor fortalece a inteligência do discente, que a cultivará, para a partir dela formar a vontade e o seu caráter. Herbart sugeriu que cada lição obedecesse a fases estabelecidas ou a passos formais. Seriam eles: o de *clareza* da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de *associação*; o de *sistematização*, e, por fim, o de *aplicação* (ver: GADOTTI, 1999. p. 99).

6 Em Herbart, a ideia de concentração ou unificação do ensino respondia, definitivamente, à necessidade de colocar todo o processo educativo a serviço da formação do caráter moral, em cuja tarefa, a *disciplina* alcança efeitos diretos, imediatos, diferentemente da instrução que opera de forma mediata. A disciplina se dirige à vontade do educando; pretende conformar o caráter deste com vistas a uma conduta moralmente valiosa. Para chegar à intimidade do aluno e atingir os objetivos que se propõe a formação disciplinar, é preciso levar em conta as disposições naturais e o gênero de vida da criança e do jovem. “As naturezas enfermigas sentem-se dependentes; as robustas arriscam-se a desejar”. As regras da disciplina podem ser ocasionais ou contínuas, podem impulsionar ou conter, regulamentar ou auxiliar (Ver: LARROYO, 1974).

7 Para Herbart os meios de governo são a ameaça, o castigo, a admoestação etc; normas externas a que todos estão submetidos igualmente. “A disciplina, pelo contrário, atua de um modo contínuo e sempre com as vistas no futuro do aluno e suavemente, como a providência benigna. Ao governo todos se acham igualmente submetidos; a disciplina, pelo contrário, tem em conta a individualidade e se ajustam a ela em suas admoestações, ameaças, censuras; em seus alentos, louvores, recompensas. O governo tem seu papel especialmente nos anos da primeira infância e nos períodos de particular perigo; mas tem de desaparecer, tão logo seja possível; pois as crianças e os jovens hão de ser ousados para chegar a ser homens. Onde se governa muito não se pode desenvolver nenhuma espontaneidade pessoal, nenhum espírito de invenção, nenhum ânimo arriscado, nenhuma atitude previsora, nenhum caráter forte, consciente de sua finalidade”. Em suma: uma conduta de vida real, mas, ao mesmo tempo, de elevação moral (LUZURIAGA, 2001).

8 Herbart mostrou que, antes de tudo, é preciso diferenciar a Pedagogia como ciência, da arte da educação. Assim ele indagava: “Qual é o conteúdo de uma ciência? Uma coordenação de postulados que constituem uma totalidade de ideias e que, na medida do possível, procedem uns de outros como seqüências de princípios e como princípios de fundamentos. Que é arte? Uma soma de habilidades que há de reunir-se para conseguir um determinado fim. A ciência, pois, exige derivar os postulados de seus fundamentos - pensar filosófico; a arte exige atuar sempre apenas de acordo com os resultados daquele; não pode, durante sua execução, perder-se em especulações; cada momento exige sua ajuda; sua resistência apresenta mil pequenos obstáculos”. E ainda afirmava: “É preciso diferenciar também a arte do educador culto da execução empírica da arte. Aquele sabe tratar toda natureza e toda idade; esta age por acaso, por simpatia, por amor paternal. Qual destes três círculos é o de nosso estudo? Indubitavelmente nos falta a oportunidade para a execução real e, ainda mais, a ocasião para todos os exercícios e ensaios pelos quais unicamente se pode aprender a arte. Nossa esfera é a ciência. Por isso, temos que refletir sobre a relação entre a teoria e a prática”. (ver: LARROYO, 1974.).

7 Durkheim combatia o que ele entendia ser a *visão negativa* das utopias educacionais. Segundo ele, essas utopias eram retratos daquilo que a sociedade não era, e mais, eram elas eram a própria negação da educação vigente. Assim, a filosofia da educação estaria apenas fomentando a pedagogia como um discurso crítico, jamais como um discurso científico, o que, conseqüentemente, tornava o trabalho dos professores praticamente impossível. Para ele, a pedagogia e a educação não representavam mais do que um anexo ou um apêndice da sociedade e da sociologia. O objetivo da educação seria apenas suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela sociedade política no conjunto e pelo meio espacial a que ela particularmente se destina. (para maiores detalhes ver: GHIRALDELLI JUNIOR, 2002. p. 18-19; GADOTTI, 1999. p. 113-114; BRANDÃO, 2004. p. 73.

9 "... como Nietzsche, Durkheim se interessa pelo estudo da moral; suas perquirições tentam resolver impasses deixados pelo kantismo neste campo. Durkheim, como Nietzsche, se preocupa com caráter supra-histórico do 'imperativo categórico' (...) para ele a base moral do homem não é feita de generalidades: o homem está destinado a preencher uma função especial no 'organismo' social e, por isso mesmo, deve aprender, antecipadamente, o seu papel de homem". (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996. p. 111-112).

10 "67% dos brasileiros são analfabetos funcionais, segundo Ibope. Eles não são capazes de ler, entender totalmente o que está escrito e escrever corretamente. São Paulo - Só 25% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são capazes de ler, entender totalmente o que está escrito e escrever corretamente, enquanto 8% são analfabetos. Outros dois grupos, nos níveis 1 e 2 de alfabetização, são analfabetos funcionais. Embora saibam ler e escrever, não têm como usar esse conhecimento para entender mais de uma frase. Representam, respectivamente, 30% e 37% da população. Os dados constam de uma pesquisa realizada com 2 mil pessoas em todo o País pelo Instituto Paulo Montenegro / Ibope, em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa. Os números são diferentes dos do IBGE, para o qual 12.9% da população é analfabeta e 31,2%, analfabeta funcional". www.estadao.com.br/educando. Acesso em 13/04/2006.

Recebido em: 10/04/2009.

Aprovado para publicação em: 29/09/2009.