

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E TENSÕES

André Henrique Boazejewski Pereira<sup>1</sup>  
Desiré Luciane Dominschek<sup>2</sup>  
Vinicius Bonin<sup>3</sup>

### RESUMO

Diversos projetos educacionais tendem, hoje, a se dizer comprometidos com a emancipação humana, entre os quais se destacam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia Libertária (PL). Embora ambas compartilhem a crítica às formas tradicionais e tecnicistas de escolarização, partem de fundamentos teóricos, concepções de gestão, currículo e métodos distintos. Nesse sentido, o presente trabalho, de caráter teórico e exploratório, tem como objetivo analisar as aproximações e diferenças entre a PHC e a PL, considerando seus pressupostos epistemológicos, organizacionais e metodológicos, bem como suas possibilidades concretas de implementação no contexto da sociedade capitalista. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise teórica (Sánchez Gamboa, 2018; Severino, 2016), tendo como principais referências Dermeval Saviani (2024, 2025), Galvão, Lavoura e Martins (2019) e a tradição marxista para a Pedagogia Histórico-Crítica; e autores anarquistas como Paul Robin (1989), Sébastien Faure (1989) e Silvio Gallo (1996) e as experiências históricas da Educação Libertária. A análise evidencia que ambas defendem uma educação para uma “humanidade completa” e a articulação entre teoria e prática, porém divergem quanto à organização do ensino, à gestão escolar e à relação com o sistema educacional. Enquanto a PHC assume uma organização curricular disciplinar, método sistematizado em cinco momentos e reconhece a autoridade pedagógica do professor no processo de ensino, a PL aposta na autogestão, na horizontalidade, na ausência de disciplinas pré-determinadas e em práticas educativas vinculadas diretamente ao trabalho e à vida coletiva. Os resultados indicam que a PHC apresenta maiores condições de aplicabilidade na realidade educacional brasileira atual, por dialogar com o sistema público de ensino. Já a Pedagogia Libertária, embora rica em experiências e princípios emancipatórios, enfrenta maiores limites de institucionalização.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Libertária, Educação, Gestão Escolar, Ensino.

### INTRODUÇÃO

São fartos, hoje, os pontos de partida teórico-pedagógicos que se dizem críticos e emancipatórios. Aparecem frequentemente como instrumentos úteis frente ao atual cenário da educação brasileira, de uma série de reformas, da crescente plataformização, da terceirização e da militarização — ataques articulados contra a educação, da básica ao ensino superior. Nesse contexto, acreditamos ser necessário compreender como esses referenciais se articulam

<sup>1</sup> Mestrando em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET-CT) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), [boazejewskia@gmail.com](mailto:boazejewskia@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER, [desire.d@uninter.com](mailto:desire.d@uninter.com).

<sup>3</sup> Graduando em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), [viniboninalve@gmail.com](mailto:viniboninalve@gmail.com).

com a realidade concreta da sociedade contemporânea, capitalista e brasileira. Seleccionamos, para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia Libertária (PL), que têm suas raízes político-filosóficas no marxismo e no anarquismo, respectivamente, visto que são dois referenciais de visão radical e historicamente concorrentes. Esse estudo inicial objetiva, portanto, de forma exploratória, compreender, através de uma análise comparativa entre os aspectos epistemológicos, organizativos e metodológicos da PHC e da PL, a aplicabilidade dessas correntes do pensamento pedagógico como formas de resistência dentro da escola pública brasileira.

Realizamos, para tanto, um estudo bibliográfico de obras e autores de ambos os campos (Severino, 2016; Sánchez Gamboa, 2018). A dizer: Dermeval Saviani (2024, 2025), Galvão, Lavoura e Martins (2019) e a tradição marxista para a Pedagogia Histórico-Crítica; e autores do pensamento pedagógico anarquista como Paul Robin (1989), Sébastien Faure (1989) e Silvio Gallo (1996) e as experiências históricas da Educação Libertária. O trabalho comparativo se deu em três grandes eixos: Fundamentos Epistemológicos, dos princípios político-filosóficos de cada campo; Princípios da Organização e Gestão da Educação, como, em cada um deles, se compreendem as relações da participação, do currículo, das relações profissionais (intraescolares) e da relação com um sistema educacional mais amplo (extraescolares); e Princípios Didático-Metodológicos, como os princípios da prática docente, da relação entre professorado e alunato e da avaliação da aprendizagem.

A partir desses procedimentos, pretendemos evidenciar os pontos de convergência e de divergência que a tradição da PHC e da PL compartilham, a fim de responder à pergunta: quais as condições de aplicabilidade das duas, hoje, considerando a sociedade capitalista brasileira?

## **FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

### **Os Princípios Político-Filosóficos Marxistas na Educação**

Os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica assentam-se no materialismo histórico-dialético, compreendido como uma concepção que articula ontologia e epistemologia ao entender o conhecimento como produção histórica e social, vinculada à atividade humana objetiva. Nessa perspectiva, conforme Saviani (2007, 2024, 2025) o processo de conhecimento não se reduz à experiência imediata dos sujeitos, ainda que nela tenha seu ponto de partida. Ao contrário, trata-se de um movimento que parte do empírico, passa pela abstração e alcança o concreto pensado, entendido como a apreensão, pelo

pensamento, das múltiplas determinações que constituem a realidade. Assim, o conhecimento não se confunde com a vivência direta, mas implica um processo de elaboração teórica que permite superar a aparência imediata dos fenômenos.

Nesse sentido, a categoria de mediação ocupa lugar central na epistemologia da PHC. O conhecimento não se estabelece de forma direta entre o indivíduo e o mundo, mas por meio de processos mediadores que envolvem linguagem, conceitos e práticas sociais historicamente construídas. A atividade humana, fundada no trabalho, constitui a base ontológica da produção do conhecimento; entretanto, essa produção não se dá de forma espontânea ou imediata, exigindo formas sistematizadas de apropriação. É nesse ponto que se insere a educação escolar, cuja função específica é mediar a passagem do saber cotidiano ao saber sistematizado, garantindo aos indivíduos o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente (Saviani, 2007).

Dessa forma, a prática educativa orienta-se pela unidade dialética entre teoria e prática, na qual a experiência não é negada, mas superada e incorporada em um nível superior de compreensão. A aprendizagem, portanto, não se limita à participação em atividades práticas nem à vivência direta do mundo, mas envolve a apropriação consciente dos conteúdos elaborados, organizados intencionalmente no interior do trabalho pedagógico. Tal concepção afirma a objetividade do conhecimento e a necessidade de sua transmissão sistemática, compreendendo que a formação humana exige o acesso aos elementos culturais essenciais que expressam a riqueza da produção histórica da humanidade.

Por conseguinte, a epistemologia da Pedagogia Histórico-Crítica compreende o conhecimento como resultado de um processo mediado, histórico e totalizante, no qual a realidade é apreendida em suas múltiplas determinações e contradições.

### **Os Princípios Político-Filosóficos Libertários na Educação**

Os princípios da Pedagogia Libertária se fundamentam na ética e no projeto de sociedade do socialismo libertário, do anarquismo. Sistematizados como proposta de educação do proletariado para a primeira Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) por Paul Robin e pela ala anarquista da AIT. Assim, a PL está fundamentada em uma concepção antropológica própria do anarquismo, que tomam corpo através da Educação Integral (Gallo, 1996).

O anarquismo vê na alienação do homem, na supressão das suas potenciais habilidades, através da separação entre o trabalho manual e intelectual, um dos pilares mais

fundamentais da exploração capitalista (Gallo, 1996). Portanto, para emancipar a classe trabalhadora, a quem o anarquismo fala, é necessária uma educação que contemple a complexidade humana de que o fundador da Escola Moderna, Francisco Ferrer i Guárdia fala: “o homem, na unidade de seu funcionalismo cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rejeita ou adere ao concebido e vontade que se cristaliza em atos, o percebido e amado” (Ferrer i Guárdia, p. 11, 2010).

É nessa lógica que as experiências da PL concretizaram a Educação Integral como uma educação, ao mesmo tempo, intelectual, física, moral e estética (Faure, 1989, Robin, 1989, Ferrer i Guárdia). Entretanto, para o pensamento pedagógico libertário, o ponto central dessa concepção reside em seu fundamento epistemológico. A lista mais geral de pedagogos libertários e anarquistas que pensaram a educação, concentram a aprendizagem através do princípio do trabalho (Robin, 1989, p. 91; Faure, 1989, p. 119; Proudhon *apud* Gallo, 1996, pp. 2–3) — inclusive no caso das crianças pequenas, onde o trabalho se compreende através do brincar (Ferrer i Guárdia, 2010, pp. 23–24). Esses autores veem o trabalho, no contexto da educação, como o princípio organizador da aprendizagem; o trabalho torna-se não só ferramenta mediadora entre o homem e sua transformação do mundo, mas ferramenta mediadora entre o homem e o mundo em si.

No entanto, essa posição não se confunde com puro empirismo, pois, para o anarquismo, distanciar a técnica da ciência, a prática da teoria, seria perpetuar a alienação que negam como princípio. Então se o trabalho é mediador entre o homem e o mundo em si, é a ciência a lente para compreendê-lo.

## **PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

### **Da Participação**

Na PHC, a participação não se configura como exercício imediato, mas como dimensão mediada da organização do trabalho pedagógico, inscrita em uma totalidade social historicamente determinada. Conforme Saviani (2025), a educação constitui uma prática social que exige organização sistemática, o que implica compreender a gestão escolar como parte de um sistema educacional mais amplo, articulado por normas públicas, finalidades comuns e pela atuação do Estado como garantidor do direito à educação.

Nesse sentido, a participação dos sujeitos não se reduz à deliberação direta no âmbito da escola, mas se realiza na inserção consciente em um projeto educativo coletivo, que ultrapassa o plano local e se vincula à organização social da educação. Assim, a gestão

democrática não implica a diluição das instâncias de direção, mas sua qualificação, articulando participação e intencionalidade pedagógica em uma prática orientada pela universalização do acesso ao conhecimento sistematizado (Saviani, 2017).

Por outro lado, a PL se baseia no que se denomina de “Autogestão Pedagógica”. Essa estaria presente em dois níveis distintos. O segundo, o que nos interessa nesse tópico, é do nível da “aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito” (Gallo, 1996, p. 5).

O que podemos compreender, da descrição desse nível de autogestão é que para a PL a autogestão em sentido mais geral dentro da educação de caráter libertário, a gestão e organização do espaço educativo, é não somente uma prática organizativa, mas também um processo de aprendizagem sociopolítica. Ou seja, a participação constitutiva — não apenas como inclusão no processo já dado, mas a constituição coletiva do próprio processo — é, além de uma coerência com os princípios anarquistas e socialistas mais amplos de antiautoritarismo e autonomia de classe, uma necessidade frente à formação dos educandos para a liberdade.

Conseqüentemente, a materialização disso é a retirada do caráter mandatário de cargos como o de direção, que podem ser mantidos como função coordenadora, e a deliberação dos assuntos da escola pelo conjunto dos educadores e dos educandos em reunião ou assembleia (Faure, 1989, pp.114–118), compreendido como uma plena democracia, nesse contexto.

## **Do Currículo**

A PHC compreende como currículo a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuída no espaço e tempo escolares” (Saviani, 2025, p. 17), isto é, o processo de apropriação sistemático, intencional, dosado e sequenciado dos conhecimentos elaborados, visando a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, defende-se a incorporação dialética desses saberes, acrescentando ao educando “novas determinações que enriquecem as anteriores” (Saviani, 2025, p. 20), o que evidencia a centralidade dos conteúdos na constituição de uma segunda natureza e no processo de emancipação/libertação.

Mas por quê? Porque, na sociedade capitalista, o domínio dos conteúdos culturais é condição para a participação política das classes populares. Sem essa apropriação, o ensino se esvazia e reduz-se a uma forma aparente, incapaz de promover aprendizagem efetiva; além disso, os sujeitos permanecem desarmados frente aos mecanismos de dominação que se sustentam justamente no controle desses saberes (Saviani, 2024, p. 45). Assim, a prioridade

dos conteúdos assume caráter político, ao viabilizar a compreensão crítica da realidade e a possibilidade de intervenção consciente na prática social.

Já na PL, encontramos o primeiro nível do que Gallo (1996) chama de Autogestão Pedagógica, o nível da “auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar — serventes, secretários, diretores etc. — num nível secundário” (Gallo, 1996, p. 5). Ou seja, a forma e o conteúdo do que se ensina e aprende é de definição do corpo educativo, dos educadores e dos educandos, não um sistema já dado e previamente fragmentado do conhecimento.

Vemos assim, as experiências históricas da Pedagogia Libertária com uma diversidade variada de currículos. A Colmeia, até onde podemos identificar pela produção de seu fundador (Faure, 1989), não tinha disciplinas curriculares se não as oficinas de carpintaria, forja, cozinha etc. Essas, ao mesmo tempo que ensinavam pelo trabalho, ensinavam pelas necessidades cotidianas de manutenção da obra. O que podemos concluir, de forma geral, é que a PL concebe uma organização que privilegie, lado a lado, as dimensões da integralidade humanas que descrevemos, através do ensino científico e do ensino técnico/industrial (Bakunin, 1989). Essa organização aparece, nas experiências históricas (Faure, 1989; Ferrer i Guàrdia, 2010), em três níveis: nas disciplinas organizadas, quando organizadas, a partir da determinação da própria escola; nas oficinas de trabalho técnico e industrial; na reprodução da obra educativa e da vida cotidiana.

## **Da Relação Profissional**

Para a PHC, a relação profissional fundamenta-se na compreensão do trabalho educativo como atividade específica, intencional e sistematizada, distinta das demais práticas sociais. Educar consiste em produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente construída (Saviani, 2025, p. 13), o que exige a seleção dos elementos culturais essenciais e a organização consciente dos meios de sua transmissão. Nesse sentido, a atuação do professor não se configura como prática neutra ou indiferenciada, mas como ação situada nas contradições sociais. O educador não se limita a participar das práticas escolares, mas as organiza à luz de finalidades educativas, não havendo equivalência entre funções nem diluição dos papéis. Trata-se, portanto, de uma relação profissional que exige formação específica, domínio teórico e consciência das condições objetivas, sendo a direção consciente condição para a apropriação do saber sistematizado e para a formação crítica dos sujeitos.

Como anteriormente descrito, Gallo (1996) considera que a Autogestão Pedagógica não é apenas determinada pelos alunos e professores, mas num plano mais geral, também os “serventes, secretários, diretores etc.” da escola. O que se subentende é que esses trabalhadores têm a potência para produzir concepções educacionais. Faure (1989) foi mais radical, mostrando que na Colômbia todos os colaboradores eram educadores e que, dadas suas funções, deveriam chamar os alunos a participar delas.

Em síntese, mesmo em formas distintas, ambos incidem que, para a PL, todos os trabalhadores da educação são, fundamentalmente, educadores. O que não implica que qualquer um, de qualquer forma, possa educar, mas que negar a alienação do trabalho implica, por sua vez, formar trabalhadores da educação que não distingam trabalho manual e intelectual. Que quem educa possa educar pela cozinha, e que quem cozinha seja capacitado para educar.

### **Da Relação com o Sistema Educacional**

A relação com o sistema educacional para a PHC fundamenta-se na necessidade de organização da educação como política pública, articulada em âmbito nacional e vinculada à atuação do Estado como garantidor do direito à educação. Nesse sentido, compreende-se que o Sistema Nacional de Educação consiste na organização intencional e coerente dos diversos elementos educacionais de um país, integrando diferentes realidades em uma totalidade articulada, orientada por fundamentos pedagógicos e políticas públicas (Saviani, 2017, p. 43).

Assim, a escola não se configura como instância autônoma desvinculada de referenciais mais amplos, mas como parte de uma estrutura organizada, cuja efetividade depende da articulação entre diferentes níveis e instâncias. A relação com o sistema educacional implica, portanto, inserção consciente nas mediações institucionais, compreendendo o Estado como espaço de disputa, no qual se colocam as condições objetivas para a universalização do acesso ao conhecimento sistematizado. Trata-se, desse modo, de uma concepção que afirma a necessidade de coordenação, direção e planejamento como condições para a formação crítica e para a transformação da realidade social.

Vemos, em todos os clássicos da PL, de forma distinta, uma grande desconfiança em relação ao Estado, o que, naturalmente, deve se estender à educação oficial, nas mãos do Estado. Para os pedagogos libertários, sendo o Estado um dos pilares da sociedade capitalista, inerentemente autoritário, esse não permitiria que se desenvolvesse uma educação emancipatória dentro dos seus limites, pois significaria que ele estaria dando ferramentas para

a luta contra si próprio (Ferrer i Guàrdia, 2010, p. 17). Por isso, quase a totalidade da literatura e das experiências históricas do campo se referem a escolas autônomas, populares, sindicais, comunitárias e alternativas.

Mas se há uma negação dos sistemas educacionais oficiais, não se pretende que as experiências autônomas sejam isoladas. As Escolas Modernas, de Ferrer, que chegaram a somar 32 unidades na Espanha, compartilhavam materiais didáticos através da Biblioteca da Escola Moderna, compartilhavam experiências através do Boletim da Escola Moderna e realizavam confraternizações entre escolas. Ferrer chegou a fundar a Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, com o objetivo de lançar bases para a Escola Moderna no mundo todo (Ferrer i Guàrdia, 2010). Essa prática leva ao cabo um dos princípios do anarquismo, o Federalismo, o que se poderia chamar de Federalismo Educacional.

## PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

### Da Prática Didático-Pedagógica

Para a PHC, a prática didático-pedagógica constitui-se como mediação intencional orientada pelo materialismo histórico-dialético, voltada à apropriação do conhecimento sistematizado. Inicia-se pela *Prática Social como Ponto de Partida* dos educandos, ainda sincrética, que é tensionada pela *Problematização* e aprofundada pela *Instrumentalização*, momento em que o ensino introduz os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Esse movimento culmina na *Catarse*, síntese qualitativa que permite o retorno à prática social em um nível superior de compreensão, a *Prática Social como Ponto de Chegada*. Esse processo não se organiza como sequência rígida de etapas, mas como “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, 2024, p. 60)<sup>4</sup>. Assim, a aprendizagem não se reduz à experiência imediata nem à participação espontânea, mas exige direção pedagógica, sistematização e mediação docente, afirmando o ensino como condição para a formação crítica.

Na PL, não encontramos escritos que sistematizem por passos ou procedimentos definidos da prática didática além de alguns princípios. Um deles já comentamos, a Educação pelo Trabalho. Fora imperativo para as experiências da PL, para a aprendizagem, para a

<sup>4</sup> Sobre a explícita relação dialética e articulada entre os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, conferir Galvão, Lavoura e Martins (2019) especialmente as páginas 114 e 115.

identidade e para a autonomia dessas, que os alunos trabalhassem na manutenção da obra e na produção dos bens utilizados por elas e, às vezes, para troca e venda (Faure, 1989). Assim, se não há passos definidos detalhadamente, um dos princípios didáticos da PL é o ensino técnico articulado com o conhecimento científico. Outro princípio pode ser denominado por ensino objetivo, em relação ao objeto. O geógrafo anarquista Elisée Reclus (*apud* Ferrer i Guàrdia, 2010) defendia, por exemplo, que o ensino de geografia fosse também um retorno à natureza, questionando o ensino de geografia que faz decorar fenômenos e conceitos abstratamente, sem poder ter contato com a concretude do fenômeno, propondo que o estudo das formações geológicas se desse em meio a elas, que o estudo do movimento dos astros se desse observando-os, através do que se pode comparar com o que se chama contemporaneamente por aulas ou trabalhos de campo. É importante destacar o quão enfático Reclus é sobre o rigor dessas aulas, não como simples passeios de vivência espontânea, mas metódica e metodologicamente estruturados, tal como uma aula comum.

### **Da Relação Professor-Aluno**

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a relação entre professor e aluno constitui o núcleo da teoria pedagógica, sendo organizada a partir da mediação intencional do ensino. Conforme Saviani (2025), a pedagogia se define justamente por orientar essa relação, não como interação espontânea, mas como processo dirigido de transmissão e apropriação do saber sistematizado. Nesse sentido, o professor assume papel ativo, responsável por organizar os meios educativos e garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. A relação pedagógica, portanto, não se baseia na supressão das diferenças entre professor e aluno, mas em uma assimetria necessária, fundada na função docente de mediação; o aluno, por sua vez, é sujeito ativo no processo, mas sua atividade se realiza pela apropriação mediada do conhecimento, e não pela simples experiência imediata (Saviani, 2024). Assim, estabelece-se uma unidade dialética entre direção e participação, em que a autoridade pedagógica se legitima pela finalidade de promover a formação crítica e a compreensão objetiva da realidade.

Os educadores libertários, embora tenham afirmado enfaticamente que “a criança deve ser ela mesma” (Faure, 1989, p.129) e reafirmado a importância, no âmbito da educação, do desejo e da vontade da criança (Ferrer i Guàrdia, 2010), ainda assim não podem ser confundidos com uma inversão da lógica “magistrocêntrica” para uma “paidocêntrica” (Díaz, 2019). Na perspectiva deles, sobretudo dos mais contemporâneos, a lógica liberal de não-

diretividade não é compatível com uma ideologia anticapitalista, uma vez que não produz se não sujeitos passíveis da flexibilidade do capitalismo *laissez-faire* (Gallo, 2015). Para esses educadores, o papel do professor é ainda fundamentalmente de direção intelectual, o professor possui um conhecimento e possui convicções, seu trabalho é apresentar a realidade como concebe, como uma direção, mas permitir e jamais podar a criticidade do aluno que deve racionalmente aderir ao que o professor lhe apresenta, ou então racionalmente criticar (Díaz, 2019). O que está plenamente de acordo com a ideia de autoridade de Bakunin (1871), quando recusa a autoridade imposta, externa, mas se inclina à autoridade do conhecimento, a autoridade do sapateiro em sapatos, do engenheiro em construções — adiciono, a do professor em ensinar e em sua especialidade —, mas fazendo-o racionalmente, por escolha e reconhecimento e resguardando a si o direito à crítica.

### **Da Avaliação da Aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem, para a PHC, constitui-se como mediação orgânica do trabalho educativo, orientada pela verificação da apropriação do saber sistematizado, fundamento que justifica a própria existência da escola. Conforme explicita Saviani, não é a opinião nem a experiência imediata que sustentam o processo educativo, mas o acesso ao conhecimento elaborado, cuja transmissão e assimilação exigem organização intencional (Saviani, 2025, p. 14 e p. 15). Nesse sentido, a avaliação permite identificar a passagem da compreensão sincrética à elaboração conceitual (Saviani, 2024, p. 60). Ancorada em critérios objetivos vinculados ao saber sistematizado, a avaliação evidencia a passagem da doxa à episteme, orientando a ação docente. Não valida a experiência imediata, mas afere a síntese alcançada na catarse, expressando o domínio do conhecimento. Assim, assume caráter formativo, crítico e político, articulado à direção pedagógica e à formação humana.

A PL parte, nesse âmbito, de uma crítica à avaliação como classificação, aquela que coloca uma mesma régua sobre os resultados de todos os alunos, independente de seus esforços, possibilitando, a partir da notação que se compare um aluno com o outro. Esse sistema, para esses pedagogos é produtor de mazelas físicas e psicológicas, resultantes do estresse que causam, e de mazelas morais, resultantes da tendência à soberba ou desvalorização que um aluno coloca sobre o outro ou sobre si mesmo quando lhes é possível se comparar (Faure, 1989; Ferrer i Guàrdia, 2010). Negam, portanto, a atribuição de notas e exames classificatórios. O que não quer dizer que o professor não deva dispor de ferramentas para averiguar o desenvolvimento de seu aluno, ele deve fazer. Mas se o faz, faz como uma

ferramenta para si próprio, ou para o aluno que se avalia, não com uma mesma régua para todos os membros da classe, mas de forma que só seja possível comparar esse aluno hoje com esse mesmo aluno ontem (Faure, 1989).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, é possível afirmar que há uma convergência fundamental entre a PHC e a PL: ambas defendem uma educação orientada à emancipação humana, comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na superação das formas de alienação produzidas pela sociedade capitalista.

Entretanto, as divergências identificadas são estruturais, enraizadas nas diferentes matrizes político-filosóficas que sustentam cada proposta. Enquanto a PHC se organiza em torno da mediação pedagógica, da transmissão do conhecimento historicamente acumulado e da especificidade da escola e do trabalho docente, a PL fundamenta-se na autogestão, na horizontalidade das relações e na indissociabilidade entre conhecimento, trabalho e vida — expressando distintas formas de conceber a relação entre educação e transformação social.

No plano da aplicabilidade, observa-se que a PHC apresenta maior compatibilidade com a escola pública brasileira, sobretudo por sua articulação com a organização sistêmica da educação. Por sua vez, a Pedagogia Libertária, ao se constituir a partir de uma crítica radical às formas institucionais do Estado e da escola, encontra maiores limites de inserção no sistema oficial, ainda que preserve um potencial crítico mais radical.

Essa dupla determinação evidencia que, se por um lado a PHC opera como estratégia de disputa no interior das estruturas existentes, por outro, a PL projeta um horizonte que tensiona essas mesmas estruturas em sua totalidade. Assim, mais do que propostas excludentes, ambas podem ser compreendidas como expressões distintas de enfrentamento das contradições da educação na sociedade capitalista.

Dessa forma, considera-se que o aprofundamento do diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertária não deve buscar uma síntese imediata, mas constituir-se como campo de problematização teórica e prática, abrindo possibilidades para práticas educativas comprometidas com a emancipação humana no interior e para além da escola pública.

## REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail. Educação Integral. In: MORIYÓN, Félix García (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 110–144.

BAKUNIN, Mikhail. *What is authority?* 1871. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/bakunin/works/various/authrty.htm>. Acesso em: 31 mar. 2026.

DÍAZ, Carlos. **Manifiesto libertario de educación**. Madri: Prokomun, 2019.

FAURE, Sébastien. La Ruche (a colmeia). In: MORIYÓN, Félix García (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 110–144.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A Escola Moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, Maria Oly (org.). **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro; Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÓN, Félix García (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 88–109.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. L], v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de dezembro de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016